



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SCRICTO SENSU*  
MESTRADO EM ENSINO

**SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL: O AMOR E O AMADORISMO DO  
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Jordana Reckziegel

Lajeado, julho de 2020.

Jordana Reckziegel

**SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL: O AMOR E O AMADORISMO DO  
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino

Orientadora: Dra Jacqueline Silva da Silva

Lajeado, julho de 2020.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação às pessoas que são parte da minha vida, do que sou, do que fui e do que serei.

Ao meu filho Antônio, que trouxe a alegria aos dias, que me inspirou em muitos momentos desta trajetória, pelo seu jeito de fazer, sentir e viver música comigo.

Ao meu pai, Nestor, por toda sua humanidade, humor e generosidade, e especialmente por ser meu maior incentivador para esta caminhada do mestrado.

À minha mãe, Beatris, que foi minha primeira professora. Ao seu lado, fui aprendendo esta bela profissão, e ao seu lado também fui me tornando quem hoje sou.

Ao Maurício, meu esposo, pai do meu filho, meu grande parceiro e companheiro de vida, meu amor, por todos os incentivos e por ser meu suporte em todos os momentos, cuidando de mim, de nossa casa, de nossa família com toda a paciência que podia ter.

À Roberta, minha pessoa, minha inspiradora, amiga alma gêmea, por me orientar, por me incentivar, por ser o ombro dos momentos difíceis e comemorar as minhas conquistas como se fossem suas.

À minha família, vó, dindos, tios, irmãos, cunhadas, sobrinho, primos e sogros por ouvirem minhas angústias, pelas caronas, pelas torcidas e por me auxiliarem nos cuidados com meu filho Antônio nos dias de aula e dedicação à pesquisa.

Vocês todos fazem parte da minha história e de quem eu me transformo a cada dia.

## AGRADECIMENTOS

*Junte um daqui com um de lá  
Temos tanta gente pra encontrar  
Mestres filhos pais  
Juntos viram mais  
E isso vai durar a vida inteira  
Cole o seu papel  
Bem juntinho aqui do meu  
Colou, valeu, ficou bom  
E por muitos anos  
Sei que vou lembrar  
Que encontrei você  
Você me encontrou  
E que nosso encontro  
Nunca se acabou  
[...]  
(PERES; TATIT; TATIT; 2011)*

QR Code 1 – Junte um daqui com um de lá



Fonte: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

No embalo desta canção, que fala sobre a importância dos encontros que temos ao longo da vida, que colam seus papéis de mestres, de filhos, de pais, de amigos, de irmãos, tornando-os bons encontros, que agradeço às pessoas que encontrei em toda a minha caminhada, e que colaram seus papéis com o meu e ficou bom!

Assim, primeiramente, agradeço a Deus, meu conforto das horas mais difíceis e luz nos melhores momentos da vida.

À professora Dra. Jacqueline Silva da Silva, minha orientadora, com quem aprendi a ser cada dia melhor, me dando a segurança que eu precisava. Em meio aos baldes, água e sabão de seu período de isolamento social, me ensinou, me acolheu e transmitiu tranquilidade nesta trajetória, tornando-se mais do que uma orientadora, uma amiga.

À Daiane, professora com quem aprendi muito e também me inspirou muito, estando sempre aberta e disponível.

À Elisandra, a Zuca, prima, madrinha e amiga que revisou meu projeto e dissertação com todo o carinho e atenção, orientando, auxiliando e ainda trazendo humor e leveza para esses momentos.

Ao professor Ricardo, que foi uma das minhas inspirações para desenvolver esta escrita. Educador musical com quem aprendi muito em minha trajetória e teve um lugar especial nesta dissertação, sendo meu parceiro na escrita de minha primeira música.

À Carolina, que me deu o todo o apoio que eu precisava nos momentos de ansiedade, me ajudando a perceber os aspectos positivos e o lado bom de cada momento, mantendo o equilíbrio necessário para aproveitar a beleza disso tudo e valorizar todas as conquistas desta trajetória.

À Tatiane e à Denise, colegas que se tornaram amigas. Pessoas que eu admiro muito e que me acolheram no mestrado com muito carinho, auxiliando umas às outras nas dificuldades e comemorando juntas nossas conquistas.

À Letícia, Everline, Camila e Luís Carlos, colegas que me acompanharam nas aulas, nas mensagens trocadas, nas dúvidas, nas risadas, nas discussões, nos lanches, cafés e chimarrões, trazendo leveza para esta caminhada.

À Claudia Schvingel Klein Bühring que, com sua experiência e conhecimento, me inspirou no caminho de pesquisadora.

À Cristiane e à Marciane, por abrirem as portas da EMEI Raio de Sol, me acolherem e acreditarem na potência da minha pesquisa.

A todas as colegas da EMEI Aprender Brincando que me ouviram, vibraram comigo e participaram dos cuidados e educação do meu filho também enquanto me dedicava à pesquisa.

Às crianças que me acolheram tão calorosamente em seu espaço ao longo da pesquisa, me fazendo eu me apaixonar pela Educação Infantil ainda mais.

Aos amigos, aos “*Quizamigos*” à “*Velha Guarda*”, à Gabriela, à Morgana, à Fabiane, à Michele, à Daiele e o Daniel, amigos que acompanharam minha trajetória de vida e que longe ou perto, torceram por mim.

Às professoras Dulcimarta Lemos Lino, Cláudia Horn e Silvana Neumann Martins, por todas as suas preciosas contribuições na banca de qualificação e por me inspirarem, cada uma a seu modo.

Vocês colaram seus papéis juntinho aqui do meu e “por muitos anos sei que vou lembrar” que encontrei vocês e vocês me encontraram!

**MUITO OBRIGADA!**

## RESUMO

A presente dissertação aborda a Educação Musical no contexto da Educação Infantil. Diante do atual cenário, em que a legislação vigente aponta para a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, e por outro lado, não há professores especialistas contratados na maioria das redes de ensino da região do Vale do Taquari/RS, especialmente na Educação Infantil, é repassado aos professores de Educação Infantil a responsabilidade pela Educação Musical das crianças. Partindo de uma concepção de Educação Musical que busque um ensino humanizador, a pesquisa teve como objetivo investigar as ações educativas desenvolvidas por uma professora de Educação Infantil para potencializar as experiências sonoras das crianças da faixa etária de 0 a 5 anos. O estudo foi realizado junto a uma professora de Educação Infantil do município de Estrela/RS. A pesquisa buscou uma aproximação com o estudo de caso e a pesquisa-ação, investigando um recorte da realidade da Educação Infantil em que a pesquisadora esteve presente observando e interagindo com as crianças e a professora para contribuir com as ações educativas docentes. Como instrumentos de pesquisa, utilizou-se as observações-participantes, as entrevistas semiestruturadas, o diário de itinerância, as fotografias e as filmagens. Para a análise dos dados, buscou-se uma aproximação com a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2012), organizando os achados da pesquisa em três categorias, que foram as ações educativas da professora, as ações das crianças e as situações e aprendizagens inusitadas. A pesquisa mostrou que vários são os modos de ensinar no contexto da Educação Musical e que os inusitados são constantes e potentes para os espaços de criação dos professores. Embora não tivesse a formação específica na área de música, a formação continuada da professora de Educação Infantil foi imprescindível para despertar nela o amor pela Educação Musical, aliado aos demais aspectos do desenvolvimento das crianças em uma perspectiva holística. A presente pesquisa vem contribuir com as ações educativas de Educação Musical no contexto da Educação Infantil, inspirando outros professores de Educação Infantil a criarem possibilidades de ensino da música, valorizando a formação continuada entre os demais docentes das diversas áreas, incluindo o professor especialista em música.



**Palavras-chave:** Ensino. Educação Musical. Experiências Sonoras no Ensino de Música. Educação Infantil. Professor de Educação Infantil.

## ABSTRACT

This dissertation deals with Music Education in the context of Early Childhood Education. In view of the current scenario, where current legislation points to the compulsory teaching of music in Basic Education, and on the other hand, there are no specialist teachers hired in most of the education networks in the region of Vale do Taquari/RS, especially in Early Childhood Education, the responsibility for the children's Music Education is passed on to Early Childhood Education teachers. Based on a concept of Music Education that seeks a humanizing teaching, the research aimed to investigate the educational actions developed by a Kindergarten teacher to enhance the sound experiences of children aged 0 to 5 years. The study was carried out with a Kindergarten teacher from the city of Estrela/RS. The research sought an approach with the case study and the action research, investigating a cutout of the reality of Early Childhood Education in which the researcher was present observing and interacting with the children and the teacher to contribute to the educational teaching actions. As research tools, we used participant observations, semi-structured interviews, the itinerant diary, photographs and filming. To analyze the data, we sought an approximation with the technique of Content Analysis proposed by Bardin (2012), organizing the findings of the research into three categories, which were the educational actions of the teacher, the actions of children and unusual situations and learning. The research showed that there are several ways of teaching in the context of Music Education and that the unusual are constant and powerful for the spaces of creation of teachers. Although she did not have the specific training in the area of music, the continuous training of the Kindergarten teacher was essential to awaken in her the love for Music Education, combined with other aspects of children's development in a holistic perspective. This research contributes to the educational actions of Music Education in the context of Early Childhood Education, inspiring other Early Childhood Education teachers to create possibilities for teaching music, valuing the continuing education among other teachers in various areas, including the music specialist teacher.

**Keywords:** Teaching. Musical education. Sound Experiences in Music Teaching. Early Childhood Education. Teacher of Early Childhood Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da Escola .....	30
Figura 2 – Painel Sonoro 1.....	31
Figura 3 – Painel Sonoro 2 .....	32
Figura 4 – A sala de aula do Jardim A .....	35
Figura 5 – Professores vivendo a Educação Musical .....	58
Figura 6 – O olhar da experiência .....	63
Figura 7 – Trilha da Chapeuzinho Vermelho .....	69
Figura 8 – O Monstro do silêncio .....	74
Figura 9 – Reinvenção da Amarelinha .....	77
Figura 10 – O som do pulso .....	81
Figura 11 – A massinha de modelar como objeto sonoro .....	88
Figura 12 – Exploração das Potencialidades Sonoras de Sucatas 1 .....	95
Figura 13 – Exploração das Potencialidades Sonoras das Sucatas 2 .....	96
Figura 14 – A violeta .....	98
Figura 15 – O som do mar .....	108

### LISTA DE QR CODES

QR Code 1 – Junte um daqui com um de lá .....	4
QR Code 2 – O que cantam as crianças .....	15
QR Code 3 – Caminhos .....	23
QR Code 4 – Criança não trabalha, Criança dá trabalho .....	39

QR Code 5 – Uma estória .....	49
QR Code 6 – Arte é vida .....	61
QR Code 7 – Que som .....	68
QR Code 8 – O Grande rabanete .....	70
QR Code 9 – Sons fortes e fracos .....	72
QR Code 10 – Minuê .....	76
QR Code 11 – Lavando a roupa com sabão .....	82
QR Code 12 – Lavando o plástico com sabão .....	83
QR Code 13 – O que é? O que é? .....	85
QR Code 14 – A voz e o cone .....	88
QR Code 15 – Passa bolinha .....	91
QR Code 16 – Barulhando com a voz .....	92
QR Code 17 – Violeta .....	99
QR Code 18 – Canção para um contexto inusitado .....	102
QR Code 19 – Um alto, um baixo .....	110
QR Code 20 – Pulando corda girando .....	110
QR Code 21 – Quem te ensinou? .....	111
QR Code 22 – Como uma onda no mar .....	122

## **LISTA DE QUADRO**

Quadro 1 – Brincadeira “Quem comeu o pão na casa do João” .....	112
---	-----

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1 “QUE CANTO MAIS LINDO QUE VEM PELO AR”: INSPIRAÇÕES PARA A PESQUISA .....</b>	<b>15</b>
<b>2 “HÁ TANTOS CAMINHOS NA VIDA”: DIREÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>23</b>
<b>3 ALICERCES DA PESQUISA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>4 EU VOU TE CONTAR UMA HISTÓRIA: OS CAMINHOS DA PROFESSORA ....</b>	<b>49</b>
4.1 A “amadora”: sobre o amadorismo na formação inicial .....	51
4.2 A “amadora” em Formação Continuada: sobre o amor pela Educação Musical .....	53
4.3 A formação continuada: uma continuação da história .....	55
<b>5 ARTE É VIDA: A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS AÇÕES EDUCATIVAS DA PROFESSORA.....</b>	<b>61</b>
5.1 Vida é arte e arte é vida .....	65
5.2 A produção e a prevenção do som .....	71
5.3 Cardápio Sonoro: as escolhas da professora.....	75
<b>6 O QUE É A VIDA: A RESPOSTA DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>85</b>
6.1 A música como vida das crianças .....	86
6.2 Barulhar, a música das crianças .....	91
<b>7 APRENDIZAGENS INUSITADAS: SOBRE AQUILO QUE A PROFESSORA NEM SONHAVA EM ENSINAR .....</b>	<b>101</b>
7.1 Quem comeu o pão na casa do João?.....	111
7.2 O Inusitado como cotidiano na Educação Musical .....	114
7.3 Uma escrita inusitada .....	116
<b>8 ÚLTIMAS PALAVRAS: SOBRE INSPIRAÇÕES PARA O FUTURO .....</b>	<b>122</b>

**REFERÊNCIAS ..... 127**

**APÊNDICES ..... 134**

## 1 “QUE CANTO MAIS LINDO QUE VEM PELO AR”: INSPIRAÇÕES PARA A PESQUISA

*Que canto mais lindo que vem pelo ar  
Vem vindo de todo lugar  
Que canto mais lindo que brilho que luz  
Encanta me abraça seduz  
(PERALES, 1986)<sup>1</sup>*

QR Code 2 – O que cantam as crianças



Fonte: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

Costumo dizer que minha vida tem trilha sonora. Isso porque, cada instante que vivo, a música permeia a situação dando sentidos, provocando emoções, me trazendo conforto e tecendo memórias. A sensação que tenho é de que, a todo instante, uma música toca em minha cabeça para me fazer lembrar e potencializar os sentimentos com ela experienciados. Uma dessas memórias está relacionada à música citada na epígrafe deste capítulo. É uma música que de fato me encanta, me abraça e me seduz, me traz o conforto e o aconchego da cama de meus pais quando a cantávamos antes de dormir, acompanhada do som do meu violão e do olhar encantado deles.

---

<sup>1</sup> Além da leitura das palavras da epígrafe, sugiro que o leitor possa fazer outras leituras através da escuta dos sons, utilizando-se do QR Code.



Início apresentando não apenas um trecho escrito da música, mas também sua melodia, seus sons que são tão importantes para minha fruição, para minhas memórias e para minhas experiências. Estes sons organizados, que se transformam em música, me sensibilizam e muitas vezes, me dizem mais do que as palavras que informam. Por isso, escolhi permear todos os capítulos por epígrafes musicais. Essas epígrafes se constituem por músicas que se relacionam com a escrita teórica, abrindo a possibilidade para que os leitores vivam a fruição desta escrita.

As músicas que permeiam esta escrita foram escolhidas por sua estética, pelas sensações que provocavam em mim, por minhas memórias afetivas e pelas palavras, que cantadas trazem beleza ao que se deseja dizer. Mas, uma das canções não foi escolhida, ela foi criada a partir das experiências que vivi ao longo de toda esta pesquisa, que emergiu e validou ainda mais este ser musical que me constituo.

Em algum momento da minha vida, este ser musical foi despertado em mim. Não sei ao certo quando foi. Acredito que dessas coisas não há como saber o ponto inicial. Mas lembro de acontecimentos e fatos dessa minha história que me fizeram chegar até aqui e certamente me conduzem aos caminhos que ainda seguirei.

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (BENJAMIN, 2012, p.15).

Nesse sentido, essas lembranças são a chave para compreender a história que quero contar. E vou contar cada acontecimento e experiência<sup>2</sup> que me passou, que me transformou e me fez percorrer este caminho da vida com trilha sonora.

Esta história, pode ser que comece por aqui:

Na noite de Natal de 1999, pela primeira vez, minha família resolveu trocar os presentes em casa. Não havia a tradição de uma ceia à noite, ou uma reunião de família no dia 24 de dezembro. Tudo acontecia na casa da minha avó, durante o dia 25. Mas aquele ano foi diferente. Éramos apenas meus pais, meus dois irmãos e eu, sentados no sofá da sala, esperando o tempo passar, assistindo algum especial de Natal na televisão. Então, por insistência nossa (minha e de meus irmãos), meus pais

---

<sup>2</sup> Aqui refiro-me ao conceito de experiência trazido por Larrosa (2002). O autor fala que experiência é algo que nos passa, nos toca, nos acontece. Não simplesmente o que se passa, o que acontece ou o que toca. Esse conceito será desdobrado e aprofundado ao longo desta dissertação.

nos entregaram os presentes. Eu tinha 12 anos e não tinha noção do significado daquele instante para o resto da minha vida. O presente que abri era o meu primeiro violão. Foi surpreendente, pois eu não fazia parte de uma família de músicos. No entanto, meus pais apreciavam ouvir vários estilos musicais. Mais do que isso, gostavam mesmo de se deleitar com as melodias. Fosse no momento da dança, no momento de relaxar à noite e até nas reuniões de amigos, quando alguém tocava algum instrumento. Via, nesses momentos, os olhos dos meus pais brilharem e, em seguida, minha mãe fechá-los e embalar o corpo por alguns instantes. Mais uma prova disso, foi a aposta dos dois em mim no momento em que me presentearam com aquele instrumento.

Logo fui encaminhada para aulas especializadas de violão. Essas aulas, ainda lembro, foram horríveis para mim. Repetição, repetição, repetição... Foi um ano de tédio. Até que, em algum momento, comecei a ver sentido naquilo e, como dito na epígrafe, a música me encantou, me abraçou e me seduziu. Passava as tardes abraçada ao instrumento, num estado de encantamento e fruição. O som do violão e as canções entoadas por causa dele, passaram a fazer parte dos meus dias, parte de mim.

Cantei na igreja, onde aprendi ainda mais. Cantei em casa, na escola, com os amigos, e o mais importante, cantei para os meus pais. À noite, quando tudo se aquietava, ia para os pés da cama deles. Passávamos horas entoando canções de diversos estilos, fazendo música do nosso jeito. Desses momentos, jamais esqueceremos, pois ali havia um quê de encantamento, de quem eu era, de quem eu seria e a forma como a música se misturava com este meu ser musical. Como já disse, a música que acompanha esse momento de minha vida é aquela citada lá na epígrafe deste capítulo: “O que cantam as crianças” da Turma do Balão Mágico. Mais do que marcar aquelas memórias, ela exemplifica os vários sentidos que dou à música. Traz uma representação de que ela (a música) vai além do sentido da audição, perpassando pela visão, pelo olfato, pelo tato, pelos sentimentos e emoções, além de ser representada como inspiração, conforto, acalanto e simples estado de fruição. Assim, essa música fala dessa arte como algo potente à vivacidade das coisas.

Mesmo que, nesse sentido, a experiência sonora seja algo singular e plural, é preciso dar espaços para experimentar, sentir, questionar, inspirar e criar. Pensando

nisso, após ter ingressado no Curso Normal, em 2001, e iniciar a carreira docente através do concurso público de professora de Educação Infantil em 2007, motivei-me a tentar falar sobre a Educação Musical com outras pessoas, a partir das minhas ações educativas. Foi então que, em 2009, ingressei no curso de Pedagogia, tendo sido tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso, a música no espaço escolar.

Nesse início da minha carreira docente, a música estava presente no contexto da minha sala de aula, mesmo que, em muitos momentos, fosse usada para dar comandos às crianças ou para apresentações artísticas das mesmas. Mas, paralelo a essas ações, realizei oficinas de música com as crianças da escola. Para o planejamento das oficinas, a pesquisa foi constante. O modo como eu desejava trabalhar com as crianças não era como meus professores, ao longo da minha trajetória escolar, me ensinaram. Eu queria que as crianças sentissem a música passando pelos seus corpos, que fossem encantadas, abraçadas e seduzidas. Assim, além de proporcionar o contato delas com um repertório diversificado, eu tentava fazer com que elas percebessem os sons, o silêncio e o ruído de seus corpos e do meio em que estavam inseridas. Essas ações eram originárias, em maior parte, da minha intuição, mas eu estava constantemente lendo e buscando novas aprendizagens acerca do tema.

A partir dessa experiência com as oficinas de música com as crianças da Educação Infantil, fui convidada a compartilhar com alunas do Curso Normal de uma escola do Vale do Taquari aquilo que eu estava aprendendo sobre o tema, em minhas pesquisas e nas Oficinas na Educação Infantil. Ali começou a minha vontade de compartilhar e aprender ainda mais sobre a Educação Musical no contexto escolar.

Após a experiência com o Curso Normal, fui convidada a ministrar Oficinas de Música para os professores dos diferentes municípios do Vale do Taquari/RS. O gosto por proporcionar experiências sonoras a esses professores, somado às experiências trazidas por eles e por mim, me fizeram compreender que esse era um caminho que eu desejava trilhar, como possibilidade de irradiar minhas aprendizagens a outras pessoas. Pois, acreditando na potência das contribuições da Educação Musical para o desenvolvimento humano, eu não poderia negar o que pulsava em mim e precisava expandir meus conhecimentos, compartilhando com outros profissionais da educação.

Desde o início da minha trajetória docente, movida pelo desejo de compartilhar, aprender e ensinar sobre a música, eu tinha consciência de que meu lugar não era o de professora de música. Em nenhum momento esse foi o meu desejo. Pelo contrário, acredito na música aliada aos diversos conhecimentos, além de ter suas próprias especificidades a serem trabalhadas na escola. Da mesma maneira, o amor pela Pedagogia andava lado a lado com o amor pela música. Diante disso, penso que o professor que acompanha as crianças diariamente tem um papel imprescindível na vida delas, pois tem a possibilidade de trabalhar de maneira a favorecer seu desenvolvimento integral.

Ocorre que, nos lugares por onde passei, o discurso de muitos professores da Educação Básica vinha de encontro com as minhas convicções, se chocando e provocando incômodo. Mesmo sendo apontado pela legislação<sup>3</sup> a presença obrigatória da música no currículo, muitos professores esquivavam-se da responsabilidade, argumentando não ter formação para trabalhar com a Educação Musical. Muitas vezes, justificavam-se pelo fato de não tocarem um instrumento ou de não terem tido experiências sonoras suficientemente consistentes para que pudessem realizar ações de Educação Musical. No entanto, a legislação não especifica qual é o profissional que deve atuar de modo a atender a necessidade apresentada na lei. Além disso, no contexto em que transito, não há profissionais com formação específica em música ou contratados exclusivamente para o ensino da música, exceto raras exceções. Desejo sublinhar que, nesta dissertação, entendo o professor da Educação Básica, especialmente o de Educação Infantil, como um profissional cujas aulas podem ser potentes à Educação Musical, sem o objetivo de considerá-lo como substituto ao professor especialista em música. Não há a pretensão de dominar os conhecimentos acadêmicos provenientes da formação em Música. Porém, dada a obrigatoriedade de tal conteúdo no currículo escolar, acredito que cabe aos professores que estão diariamente acompanhando as crianças e sendo responsáveis por seu ensino, incluírem esse tema em suas aulas, principalmente na Educação Infantil.

---

<sup>3</sup> Lei nº 11.769/08.

É importante demarcar que a preocupação não deve ser na formação de futuros músicos, e sim de que o aluno<sup>4</sup> se relacione com a música, suas particularidades e conteúdos como produção cultural humana, abordando a exploração, a intuição, a audição, a sensibilidade, a fruição, a criação, a reprodução e a composição. Assim, o principal objetivo a ser alcançado na Educação Musical é o de formar seres humanos de maneira integral, oportunizando “a todos o contato com essa produção humana” (FIGUEIREDO, 2011, p. 5). Mesmo que a música perpassasse por diversos aspectos, como a intuição, a reprodução e a criação, processos estes singulares do ser humano, esse objetivo que falo, poderá ser alcançado através da intencionalidade no ensino, em que as aulas perpassem aspectos cognitivos e conceituais na Educação Musical.

Assim, considerando a legislação vigente, Lei 11.769/08, bem como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que apontam para a obrigatoriedade da música no currículo escolar, acreditando em uma Educação Infantil em que o currículo e as ações educativas sejam organizadas e vivenciadas de maneira holística e julgando que os professores de Educação Infantil têm potência em si para propor ações educativas de Educação Musical, sejam elas articuladas ou não com o professor de música, é que inspirei-me para a realização desta pesquisa que apresenta como problema central: **Quais são as ações educativas desenvolvidas por uma professora de Educação Infantil para potencializar as experiências sonoras das crianças da faixa etária de 0 a 5 anos?**

Para tentar responder ao problema central desta pesquisa, tracei como **objetivo geral**: “Investigar as ações educativas desenvolvidas por uma professora de Educação Infantil para potencializar as experiências sonoras das crianças da faixa etária de 0 a 5 anos”.

A partir desse objetivo geral, apresento os **objetivos específicos** que me ajudaram na busca por responder o problema central:

- Conhecer as ações educativas de Educação Musical, que potencializam as experiências sonoras, desenvolvidas por uma professora de Educação Infantil.

---

<sup>4</sup> Ao longo do texto, a palavra aluno é entendida como sinônimo de criança e será utilizada apenas parafraseando autores ou em citações diretas, uma vez que a literatura utilizada pode estar se referindo a um contexto amplo de educação, e não limitado à Educação Infantil.

- Descrever como as crianças se manifestam em relação às ações educativas de Educação Musical desenvolvidas pela professora.

- Analisar as narrativas da professora a respeito de suas ações educativas que potencializam as experiências sonoras das crianças

Diante desses objetivos, foram delimitadas algumas questões que nortearam o caminho da pesquisa e a busca para atingir meus objetivos:

- O que faz a professora em suas ações educativas de Educação Musical?

- De que modo as ações educativas da professora favorecem as experiências sonoras das crianças?

- O que a professora tem a nos dizer a respeito da Educação Musical.

- Como a professora conduz as respostas que emergem das crianças nas situações de aprendizagem que objetivam a Educação Musical?

A partir dessas questões norteadoras, fui percorrendo o caminho de minha pesquisa, aberta às possibilidades que iam se apresentando a cada passo. Assim, a partir do que emergiu dela, organizei minha escrita em 8 capítulos, os quais apresento a seguir:

No capítulo 1, que nomeio de **“Que canto mais lindo que vem pelo ar”**: **Inspirações para a pesquisa**, conto sobre minha trajetória de vida e as experiências que me conduziram a pesquisar sobre a Educação Musical no contexto da Educação Infantil a partir das aulas da professora.

No capítulo 2, intitulado **“Há tantos caminhos na vida”**: **Direções metodológicas**, apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa.

Ao longo do capítulo 3 – **Alicerces da pesquisa: conceitos fundamentais** – abordo alguns conceitos que fundamentaram esta dissertação, com a finalidade de situar o leitor acerca das compreensões que alicerçam as reflexões. Esses conceitos também são aprofundados ao longo dos demais capítulos.

O capítulo 4 – **Eu vou te contar uma história: os caminhos da professora** – apresenta a trajetória da professora que participou desta pesquisa, abordando suas vivências e experiências de vida, sua formação inicial e a formação continuada, ressaltando aspectos que contribuíram ou não para seu interesse na realização de um trabalho envolvendo a Educação Musical na Educação Infantil.

No capítulo 5 – **Arte é vida: a Educação Musical nas ações educativas da professora** – apresento as possibilidades criadas pela professora participante da pesquisa em que abordou a Educação Musical em suas aulas na Educação Infantil.

O capítulo 6 – **O que é a vida: a resposta das crianças** – apresenta as respostas das crianças da turma da professora participante, diante das situações de aprendizagem propostas por ela em que a Educação Musical esteve presente.

No capítulo 7 – **Aprendizagens inusitadas: sobre aquilo que a professora nem sonhava em ensinar** – abordo o inusitado que se apresentou em minha pesquisa, aquilo que me surpreendeu tanto em relação à professora e às crianças, quanto a mim, como pesquisadora e pedagoga, no decorrer de toda a pesquisa.

Então no capítulo 8 – **Últimas palavras: sobre inspirações para o futuro** – apresento minhas considerações em relação às contribuições desta pesquisa para a Educação Musical na Educação Infantil.

Acredito que esta dissertação poderá contribuir para inspirar os professores de Educação Infantil a desenvolverem e ampliarem novas maneiras de potencializar as experiências sonoras das crianças da Educação Infantil, aliando a Pedagogia e a Educação Musical para o desenvolvimento holístico delas.

## 2 “HÁ TANTOS CAMINHOS NA VIDA”: DIREÇÕES METODOLÓGICAS

*E você ainda me pergunta  
Aonde é que eu quero chegar,  
Se há tantos caminhos na vida  
E pouquíssima esperança no ar!  
E até a gaivota que voa  
Já tem seu caminho no ar!  
(SEIXAS, 1975)*

QR Code 3 - Caminhos



Fonte: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

Como Raul Seixas (1975) fala no recorte da canção citada nesta epígrafe, há muitos caminhos na vida. Eu diria que há muitas possibilidades de se trilhar um caminho, mesmo que já exista uma forma traçada. Quem escolhe um caminho a seguir, mesmo que saiba aonde quer ou irá chegar, cria uma maneira, uma possibilidade de seguir esse caminho. Nesse sentido, tratarei, nesta seção, de mostrar os caminhos percorridos em minha pesquisa. Mesmo havendo passos, modelos e formas de se aplicar alguma metodologia de pesquisa, a minha própria caminhada apontou os modos de seguir esses caminhos, sem perder o rigor da pesquisa científica.



Os caminhos definidos no meu projeto de pesquisa foram sendo alterados a partir das valiosas sugestões da banca, que indicaram possibilidades para que esse caminho fosse mais belo e mais potente para responder meu problema.

Assim, para responder ao meu problema, entendi que não poderia acompanhar apenas um caminho. É preciso abrir os olhos para as muitas possibilidades com as quais podemos nos deparar. “Se há tantos caminhos na vida e pouquíssima esperança no ar. E até a gaivota que voa já tem seu caminho no ar” (SEIXAS, 1975), o que acontece nos outros caminhos que a gaivota não percorre? Quais são as inúmeras paisagens que se revelam nos pequenos desvios do voo? Nesse sentido, percebo que a música nos faz viajar por caminhos diferentes, nos faz pegar um desvio, um atalho, uma nova rota, porque ela mexe com nossas emoções, com os nossos pensamentos e com a nossa sensibilidade. E isso é individual, é único em cada pessoa e, dentre outras coisas, depende das experiências e vivências de cada uma. Assim, fui percebendo que, para potencializar a Educação Musical, muitas são as possibilidades, muitos são os caminhos. Diante disso, para conhecer, de maneira aprofundada, algumas destas possibilidades ou caminhos para o ensino, a abordagem qualitativa foi a mais adequada para o desenvolvimento desta pesquisa. Para Barbour,

esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes (BARBOUR, 2009, p.12).

Esse “mundo lá fora” me remete à vida, às relações, à cinestesia inerente ao ser e o fazer humano, ao mesmo tempo que a expressão “de dentro” inspira a ideia de *lócus*, algum lugar específico no espaço e no tempo, com suas características específicas. Assim, os aspectos peculiares daquele lugar, daquelas pessoas e daquele contexto, só serão possíveis de ser percebidos ali. Da mesma forma, em uma relação transversal, a pesquisa qualitativa também está implicada nos aspectos peculiares do pesquisador. Como explicam Lüdke e André,

é pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente, com suas definições políticas. [...] pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (2018, p.5).

Destaco que a escolha pela abordagem qualitativa também se deu pelo fato de que a pesquisa envolveu apenas uma professora e sua turma, dentro de um universo de seis professoras da escola de Educação Infantil, procurando investigar um recorte dessa realidade.

Quanto ao tipo de pesquisa, desde o início foi uma aproximação com o Estudo de Caso, por se tratar de uma investigação empírica que me possibilitou compreender de forma profunda (YIN, 2010) as ações educativas da professora para potencializar as experiências sonoras na Educação Musical das crianças na Educação Infantil. Não no sentido de simplesmente elencar quais foram essas ações, mas no sentido de aprofundar as reflexões acerca das mesmas e compreender esse fenômeno contemporâneo.<sup>5</sup> Ao longo dos acontecimentos durante a minha estada no campo, a pesquisa começou a se aproximar de alguns pressupostos da Pesquisa-Ação, dentre eles, destaco a “busca de compreensão e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (THIOLLENT, 2011, p. 13)” na medida que eu era convocada pelas crianças a me aproximar e participar, mas também pontuo especialmente os momentos nos quais a professora buscava minha participação, através de diálogos, da minha opinião, das minhas sugestões e contribuições, para a elaboração das aulas ou para a resolução de algumas situações concretas que se apresentavam como problemas no dia a dia e que se relacionavam com meu tema de pesquisa. É importante destacar que, por se tratar apenas de uma aproximação, a pesquisa não utilizou-se de todos os pressupostos desses tipos de pesquisa.

Diante da definição do tipo de pesquisa, defini uns instrumentos utilizados. Assim, como a gaivota da música de Raul Seixas, que voa em seu caminho, conta com suas asas para traçar seu voo no ar, como se elas fossem uma ferramenta ou instrumento para seu transporte, para seguir meu caminho na pesquisa, fiz uso de alguns instrumentos, que foram minhas asas, representadas pela entrevista semiestruturada, pelas observações participantes, pelo diário de itinerância, pelas fotos e pelas filmagens.

---

<sup>5</sup> Por fenômeno contemporâneo, nesta pesquisa, entende-se que sejam as ações educativas dos pedagogos para potencializar a musicalização das crianças, justo pelo fato de que historicamente não há a preocupação com o ensino neste sentido, o que é fortemente evidenciado nas legislações ao longo dos tempos.

Para Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada se torna um importante instrumento de coleta de dados em pesquisas de abordagem qualitativa, pois valoriza a presença do investigador ao mesmo tempo que possibilita o alcance de uma liberdade e espontaneidade ao entrevistado, necessárias ao enriquecimento da investigação. Assim, foram realizadas quatro entrevistas em momentos distintos da pesquisa: uma antes do início das observações, uma ao longo das observações, a terceira na última semana que estive presente com o grupo e a última aconteceu alguns meses depois. Esta última entrevista foi algo inesperado que ocorreu em minha pesquisa, pois ela não estava planejada desde o início, mas alguns motivos me levaram a realizá-la. Primeiro porque senti a necessidade de aprofundar alguns aspectos que observei na turma e nas ações da professora. Segundo, devido a uma situação inusitada que se apresentou durante meu processo de escrita, que foi uma pandemia. Assim, minha orientadora e eu julgamos que as experiências da professora nesta situação também poderiam contribuir para enriquecer as análises acerca da Educação Musical, embora ela não fosse mais professora da turma a qual acompanhei.

Cada uma das três primeiras entrevistas ocorreu no final da tarde, em uma sala da escola, sem a circulação das crianças ou de outras pessoas que pudessem interferir. As três entrevistas foram gravadas por um aplicativo de um aparelho de celular, que era colocado em uma mesa em frente a nós duas, e em seguida, eram transcritas por mim. A quarta entrevista ocorreu por videoconferência por aplicativo do computador, sendo gravada pelo próprio aplicativo e transcrita posteriormente por mim.

Em cada entrevista, foi possibilitado que a professora, espontaneamente, pudesse expor seus pensamentos e experiências acerca do foco da pesquisa, participando da elaboração do conteúdo da mesma. Assim, foram acontecendo “conversas guiadas” (YIN, 2010, p.133), ou seja, por mais que existisse um caminho traçado, que eram as minhas perguntas (apêndice 4), elas se tornaram suficientemente abertas para as fissuras, para os desvios e atalhos que permitiam ver outros aspectos da paisagem, sem perder o foco da pesquisa e se tornando fluída, não rígida.

Aquele caminho que tracei na primeira entrevista foi diferente dos caminhos traçados nas duas seguintes, e ainda mais inusitado na última. Isso porque, por diversos momentos, a professora e eu dialogávamos, fazíamos reflexões acerca dos acontecimentos, das novas leituras e pesquisas de ambas, dos detalhes observados no dia a dia, bem como a constante reflexão na ação e sobre a ação<sup>6</sup> (SCHÖN, 2005) por parte da professora participante, que foram possibilitando outros olhares, outras curiosidades e um novo roteiro de entrevistas ia sendo construindo durante as observações.

Lembro, especialmente, da maneira como uma das crianças, o Claudinei, foi mostrando sua relação com os sons no dia a dia e como isso me chamou a atenção. Tal situação gerou alguns diálogos entre nós, momentos que tanto a professora quanto eu chamávamos a atenção uma da outra para um detalhe de suas brincadeiras e criações com o som, que proporcionavam várias reflexões, diálogos, pesquisas e, por fim, parte do roteiro de uma das entrevistas que foram se estruturando.

Outro instrumento utilizado foram as observações participantes. Bogdan e Biklen (1994) inspiraram a trajetória, ou o caminho das observações, que se configurou em uma aproximação do que os autores descrevem como observação participante. Assim, os primeiros passos foram no sentido de integrar-me à turma, por compreender que em uma pesquisa onde há a presença de crianças, é impossível manter-se apenas à margem. As próprias crianças, com sua curiosidade inerente à faixa etária, convocavam a alguma interação a todo instante. Porém, os próprios autores alertam para o equilíbrio nesta participação para que eu não perdesse as intenções iniciais da pesquisa. Assim, muitas vezes, as crianças pediam que eu sentasse junto deles nas rodinhas, sentavam em meu colo, e até penteados faziam, mostrando-se à vontade com minha presença desde o primeiro dia.

Foram 40h de observação, distribuídas em 20 dias letivos consecutivos, sendo aproximadamente duas horas na escola a cada dia, distribuídas nos diferentes momentos da rotina<sup>7</sup>. Assim, algumas vezes participei dos momentos em que as

---

<sup>6</sup> Para Schön (2005) quando a reflexão na ação passa para uma ação coletiva e exige palavras para descrever, ela passa a ser uma reflexão sobre a reflexão na ação.

<sup>7</sup> Barbosa (2006) afirma que rotina pode ser entendida como um produto cultural criado, produzido e reproduzido no dia-a-dia, com o objetivo de organizar a cotidianidade. São ações que precisam ser

crianças despertavam do sono, outras vezes participei dos lanches e até dos momentos de despedida, mas optei por estar presente especialmente no meio da tarde, quando a maior parte das crianças estavam presentes, participando das diversas situações de aprendizagem propostas pela professora. Alguns dias, eu percebia que era necessário ficar um período a mais para acompanhar algo que estava acontecendo e que se mostrava mais potente a cada instante. Em outros dias, sentia que as crianças não estavam muito abertas para minhas observações, pois paravam de fazer o que estavam fazendo ao perceberem que estavam sendo observados e até viravam-se de costas ou tampavam a câmera. Mesmo assim, quero destacar que muitas vivências emergiram nos momentos mais inesperados. Quando um momento parecia pouco oportuno a uma ação educativa ou uma ação das crianças, eu era surpreendida com algo especial. Foram situações como a presença de um sapo no pátio, enquanto sons de um saxofone ecoavam de uma das salas de aula onde ocorria uma aula de música com o professor especialista. Aparentemente, a turma parecia ignorar aquele som enquanto observavam o sapo e conversavam a respeito do anfíbio. Até que pode ser identificado o som da música “Sapo Cururu” vindo da sala da outra turma. Rapidamente as crianças começaram a cantar e dançar para o sapo em ritmo de jazz.

Situações como esse episódio do sapo demonstram que, por mais que eu já tivesse um roteiro para as observações, o meu “caminho no ar”, como mencionado por Raul Seixas, esse roteiro precisou ser flexível, aberto ao inesperado.

Tudo o que eu observava e refletia era anotado no diário de *itinerância*, outro instrumento utilizado, que me serviu como asas para conduzir meu caminho. Ele teve uma função importante para o registro das vivências e das experiências da pesquisa, que estavam implicadas nas ações educativas da professora, mas também carregadas de mim, das minhas inspirações, dos meus conhecimentos, das minhas referências, e das minhas reflexões. Assim como explicado por Barbier,

[...] o diário de *itinerância* faz conhecer a parte mais bela da função poética, propriamente criadora, do imaginário ligado à transversalidade. Mais ainda, o diário de *itinerância* não hesita em explorar os caminhos não-científicos dessa

---

aprendidas, e com o decorrer do tempo, automatizadas. Isto para que não seja necessário refletir a cada dia sobre todos os aspectos do cotidiano.

transversalidade, deixando falar a inquietação metafísica e a abertura mística, sem perder com isso o espírito crítico [...] (2004, p.137).

Nesse sentido, o diário de itinerância foi utilizado como um instrumento para registrar tudo o que considerei importante e relevante, dando abertura à reflexão, à contemplação, aos sonhos, aos comentários filosóficos e científicos, às reações afetivas e leituras. Através dele pude estar ainda mais presente na pesquisa, tanto de maneira científica, mas também, como criação e fruição. Ainda, acredito que, por eu estar implicada na pesquisa, não houve como descolar a observação realizadas no campo com as minhas leituras, vivências, reflexões e pensamentos que perpassam o meu dia a dia. Por isso, a escolha pelo caráter itinerante desse diário, para que não se perdesse tudo aquilo que foi importante à pesquisa, mesmo fora do espaço do campo. Assim, ocorreram diversas vezes de sair correndo para anotar alguma coisa que refleti enquanto tomava banho ou estava quase pegando no sono à noite. Desse modo, fui enriquecendo minhas anotações, que eram feitas em um arquivo digital, em meu celular. Desta maneira, meu diário estava sempre comigo e minhas anotações estavam sempre salvas em meu drive pessoal, assim como os demais registros de fotografias e filmagens que complementaram esse diário itinerante.

As fotografias e filmagens também fizeram parte dos instrumentos, com os quais pude registrar as imagens e sons daquilo que era relevante à pesquisa, com o intuito de rememorar as situações vivenciadas e ilustrar a dissertação. Para Bogdan e Biklen, as fotografias são utilizadas comumente em conjunção com as observações participantes. “Nesta qualidade é na maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para refletir (1994, p.189)”. Assim, as filmagens também mostraram-se importantes para um olhar e uma escuta cuidadosa quantas vezes fossem necessárias, com a diferença que as filmagens capturaram mais ainda do que as imagens. Elas tiveram o poder de capturar os movimentos e, principalmente, os sons, tão essenciais a esta pesquisa. Cada uma das fotografias e filmagens foi feita por mim, através da câmera do celular, que estava sempre comigo e à disposição para ser utilizado sempre que eu percebia algo a ser registrado, sendo um recurso dinâmico, versátil e móvel. Assim, ilustram esta dissertação e trazem a trilha sonora

da pesquisa através dos QR Codes<sup>8</sup>, que podem ser acessados através de aplicativos específicos para esta função em *smartphones*.

Tendo meu caminho demarcado, fui em busca de alguma escola da região onde eu pudesse realizar minha pesquisa indo ao encontro dos meus objetivos. Conversei com vários professores de diversas instituições e redes, comentando sobre meu projeto de pesquisa. Foi então que uma professora com quem conversei, contou-me sobre a Escola Municipal de Educação Infantil<sup>9</sup> Raio de Sol, localizada no município de Estrela/RS, no Vale do Taquari. Segundo ela, as professoras desta escola haviam compartilhado com toda a Rede Municipal o trabalho que vinham realizando em relação à Educação Musical. Na Figura 1, apresento a fachada desta escola.

Figura 1 - Fachada da Escola



Fonte: Da autora.

---

<sup>8</sup> QR Code significa Quick Response: em português, resposta rápida. Trata-se de um código bidimensional que é escaneado através de uma câmera de celular, sendo convertido em algum conteúdo como endereço eletrônico, uma localização, um texto ou até um contato de telefone.

<sup>9</sup> EMEI.



Com a curiosidade de uma investigadora, fui conhecer a escola e conversar com algumas professoras e a equipe diretiva. Fiquei animada com seus desejos e inspirações para planejarem aulas que potencializassem a Educação Musical de maneira lúdica e relacionada aos contextos e necessidades das crianças.

Ao visualizar os espaços, pude observar pistas do trabalho que era realizado ali. Desde a disponibilidade de instrumentos musicais e materiais sonoros potentes, quanto instalações que abriam possibilidades para as crianças explorarem os sons com liberdade, como os painéis sonoros (Figuras 2 e 3) instalados em um dos pátios.

Figura 2 – Painel Sonoro 1



Fonte: Da autora



Figura 3 – Painel Sonoro 2



Fonte: Da autora

Essa escola atende 111 crianças, nos turnos da manhã e da tarde, com faixa etária de 0 a 6 anos, matriculadas em 6 turmas. O quadro de funcionários é composto por: uma diretora, responsável pela administração da escola; uma coordenadora pedagógica; seis professoras – todas com formação em Pedagogia ou com o curso em andamento; nove monitoras; duas auxiliares de creche; e cinco estagiários, que auxiliam os professores – todos com formação na área da educação ou com o curso em andamento; dois professores especializados, sendo um com graduação em música e um com graduação em Educação Física, que atendem semanalmente todas as turmas da escola; um secretário, que auxilia nas questões administrativas; e três funcionárias terceirizadas, responsáveis pela limpeza e preparo dos alimentos.

Quanto aos espaços, as salas de aula são amplas e arejadas. São organizadas com mesas e cadeiras adequadas à faixa etária das crianças, caminhas para serem dispostas na sala no momento do sono, televisão, brinquedos e livros diversos.

Há um refeitório amplo localizado bem ao centro do pavimento superior, sendo que algumas salas de aula têm acesso direto a esse espaço. Há uma espécie de *hall*, que liga outras salas a esse espaço, bem como dá acesso à sala da direção e sala de reuniões. Acrescento que é na sala de reuniões que são armazenados alguns materiais pedagógicos. Dentre eles, uma bandinha, contendo tanto instrumentos infantis comprados, como instrumentos fabricados pelos professores, como clavas, tambor do oceano e pau de chuva.

Em relação ao espaço externo, é possível observar que o mesmo se divide em quatro pátios. Três deles são organizados com brinquedos infantis de ferro e um deles não contém brinquedos, com o objetivo das crianças explorarem o espaço livremente. Em um dos espaços que contém brinquedos de ferro, é que encontram-se instalados os dois painéis sonoros, contendo canos de PVC de diversos tamanhos, materiais metálicos e plásticos. Pude perceber que pelas condições dos materiais, eles foram bastante explorados pelas crianças, o que também presenciei em alguns momentos de brincadeiras no pátio.

A partir da indicação, por parte da direção da escola, da professora que participou da pesquisa, conheci melhor sua sala de aula e sua turma.

A turma era denominada “Jardim A” e era formada por 24 crianças com idades entre 4 e 5 anos. Era um grupo marcado por suas diferenças culturais, de nacionalidade, físicas, emocionais e sociais. Questões que não atrapalhavam as aprendizagens. Ao contrário, ampliavam e potencializavam as aprendizagens de todos os alunos. Isso porque a professora ensinava a respeitá-las, colocando em prática situações de aprendizagem que contribuíam para que uns aprendessem com os outros. Assim, as crianças ensinavam, aos colegas estrangeiros, a língua portuguesa, mas também aprendiam sobre sua cultura e vice e versa. Aprendiam a respeitar as limitações de cada um, bem como as dificuldades de comunicação com o colega com síndrome de Down e a organização e tempo de aprendizagem de cada um.

Por outro lado, a turma se mostrava ativa, com dificuldades de atenção e de ouvir uns aos outros e à professora, sendo necessárias diversas estratégias por parte

da mesma para atingir seus objetivos de ensino, chamando as crianças, falando baixinho, falando mais alto ou até aguardando alguns instantes.

Destaco que, embora o foco da pesquisa tenha sido o Ensino nas aulas da professora, as crianças estão inseridas no espaço e tempo que representam estas aulas. Suas interações ao longo delas também contribuíam para as escolhas dos caminhos e as conduções da professora. Sendo assim, como realizei observações a fim de conhecer estas aulas e como as crianças se manifestam em relação a isso, para registrá-las, foi solicitada a autorização das famílias das crianças através da assinatura do Termo de Consentimento Informado aos Responsáveis pelas mesmas (Apêndice 3). Pensando na ética da pesquisa com crianças, também solicitei às próprias crianças seu consentimento, sendo que para isso, foi necessária uma escuta sensível, observando, ouvindo, sentindo a aprovação ou não delas em sua participação na pesquisa. Para Barbier (2004), esta escuta sensível "trata-se de um "escutar/ver", e remete a uma "atitude meditativa". Nesse sentido, foi necessário usar a sensibilidade com todos os sentidos, dando espaço e tempo à reflexão sobre aquelas atitudes para compreender as crianças, suspendendo os julgamentos.

A pessoa que se encontra nesse estado meditativo está num estado de hiperobservação, de suprema atenção – o contrário de um estado dispersivo de consciência. E por isso a escuta, nesse caso, é de uma sutileza sem igual. (BARBIER, 2004, p.100).

Em relação à sala de aula da turma, destaco a janela baixa, que proporcionava visibilidade para rua, a prateleira de livros acessíveis às crianças, o espelho com o qual podia-se ver de corpo inteiro, bem como as experiências científicas feitas pelos alunos e expostas na sala, as fotos de cada um em um cartaz, além de todos os trabalhos expostos.

A sala era equipada com um televisor, utilizado geralmente como recurso facilitador das situações de aprendizagens, especialmente às ligadas à Educação Musical, pois ao longo da pesquisa, todas as vezes que ela foi utilizada, foi para algum videoclipe ou para apresentar algum áudio para as crianças, a partir de alguma proposta da professora.

Na figura 4 apresento a imagem desse espaço em um dos momentos em que estive presente, embora o mesmo se modificasse constantemente pelas crianças e pelos profissionais que atuavam ali.

Figura 4 – A sala de aula do Jardim A



Fonte: Da autora

As crianças foram importantes no desenvolvimento da pesquisa, porém, a protagonista das ações educativas, que favoreceram a Educação Musical delas, foi a professora Daiane, professora da turma. Ela foi selecionada de modo intencional por causa de algumas características, que eram importantes para a investigação. Primeiro, por atuar como regente de turma de Educação Infantil, sendo a turma de pré-escola Jardim A; segundo, por realizar um trabalho de Educação Musical com seus alunos, percebido pela comunidade escolar, que relatava aspectos das situações de aprendizagem propostas pela professora entre seus membros em momentos coletivos de encontros e entre as demais comunidades escolares.

Após ter mencionado à professora os objetivos da pesquisa e como eu pretendia realizá-la, a professora aceitou participar dela, assinando o Termo de Consentimento Informado para os Professores, que encontra-se no Apêndice 2.

A escolha por pesquisar professores de Educação Infantil e não de Música, se deu por diversos motivos. Primeiro porque a legislação atual e a BNCC indicam a

Educação Musical em todos os níveis da Educação Básica, porém, não especificam quem cumprirá esse papel na Educação Infantil. Segundo, porque, na maior parte das escolas públicas, não há concurso específico para professores formados em música que poderiam atuar nesse nível de ensino, subentendendo-se que é o professor de Educação Infantil<sup>10</sup> quem deverá trabalhar o tema com as crianças. Terceiro, porque é recorrente o argumento dos professores de Educação Infantil de que não se sentem em condições de exercer esse papel, justificando falta de formação acadêmica para a Educação Musical. Mesmo assim, muitos caminhos emergem desses mesmos professores e o ensino acontece de inúmeras maneiras possíveis. Neste lugar de professor que atua diariamente com as crianças da Educação Infantil em todos os aspectos e áreas do conhecimento, e não o de professor de música, é possível perceber os desvios, os outros caminhos possíveis, os quais inspiram esperanças, quebrando paradigmas. E foi por esse caminho que a pesquisa avançou. Foi percebendo as inúmeras possibilidades de ensino que a professora criou, recriou e até copiou, para que as crianças tivessem contato com esta produção humana chamada música, das mais variadas e potentes maneiras.

O ano em que foi realizada a pesquisa foi o mesmo da primeira experiência de Daiane como professora na Rede Municipal de Ensino da cidade de Estrela/RS. Antes disso, ela atuou como monitora e auxiliar de creche em outras cidades vizinhas, funções que lhe serviram como experiências para transformá-la na professora que tem sido. Daiane teve outras vivências profissionais em outras áreas que não fossem a educação. Porém, segundo ela, algo lhe fazia falta, talvez o convívio com as crianças, o afeto e o carinho delas. Então, resolveu retornar para a sala de aula.

Foi observando a maneira como as crianças eram tocadas através da música que provocou o interesse da professora em realizar um trabalho de Educação Musical, algo que já estava presente na escola antes mesmo de sua chegada, e foram as trocas com as colegas que lhe deram ainda mais vontade de planejar mais situações de aprendizagem que contemplassem as experiências sonoras de Educação Musical das crianças de sua turma.

---

<sup>10</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96, a formação inicial exigida a tais profissionais é a Pedagogia em nível superior ou o Curso Normal em nível médio.

Desse modo, fui aprendendo com a professora a partir das diversas possibilidades de ensino que eram trazidas por ela. Tudo o que eu via, anotava, fotografava, filmava e transcrevia para, posteriormente, realizar a análise de todas as informações e achados da pesquisa. Para esta análise, utilizei uma aproximação com a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2012), a partir da qual foi possível compreender significados, de maneira subjetiva e fecunda, aberta para inferências, mas com o rigor necessário à pesquisa científica. A autora discorre que tal técnica “absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (2012, p.15)”.

Assim, a escolha por uma aproximação com a Análise de Conteúdo, foi inspirada por sua característica ou função heurística, de descoberta daquilo que as comunicações coletadas ao longo da pesquisa puderam me ensinar, enriquecida e potencializada através da leitura, releitura, de desconfiças e desocultações, onde os significados e significantes foram se desvelando.

Minhas leituras, minhas vivências e experiências estão sempre presentes, em especial em uma pesquisa cujo o tema me desperte tanto interesse. Nesse sentido, acredito que esta aproximação com a referida técnica se mostrou potente ao possibilitar esta presença dando espaço às intuições, deduções inerentes de meus estudos e conhecimentos, através das inferências.

Conforme Bardin (2011), a Análise de Conteúdo organiza-se em três fases, as quais percorri da seguinte maneira:

I – **Pré-análise:** Foi a fase da organização, com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais, partindo das minhas intuições. Nesse momento, realizei uma leitura flutuante, selecionando o que seria analisado dentre as entrevistas e anotações feitas no diário de itinerância a partir das observações participantes, das fotografias e das filmagens. Assim, organizei em planilhas do Excel o plano de análise em três categorias: as ações educativas da professora, as ações e respostas das crianças e uma terceira categoria que inicialmente não foi definida. Nessa última categoria, fui selecionando tudo aquilo que parecia não se encaixar nas categorias que emergiram inicialmente, mas se mostravam significativas e potentes.

**II – A exploração do material:** Na segunda etapa, apliquei o plano de análise, fazendo uma segunda leitura, refinando os achados da pesquisa e refletindo sobre hipóteses de análises a partir das minhas intuições. Dessa maneira, fui subdividindo as categorias, codificando e enumerando para visualizar com maior clareza o que se destacou, a partir do campo, em cada uma delas. A partir daí, percebi a terceira categoria que era sobre o inusitado e os imprevistos que foram potentes para a Educação Musical das crianças.

**III – O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação:** Por fim, com os aportes teóricos de vários autores, fui analisando cada uma das categorias, realizando um diálogo entre aquilo que emergiu do campo, com a fundamentação de autores e com minhas percepções e interpretações.

Acredito que a escolha por essa abordagem de pesquisa, com os instrumentos de coleta e análise de dados, formaram um conjunto adequado adequados para o desenvolvimento da mesma, na medida que possibilitaram a adaptação aos contextos que se apresentavam e me proporcionaram reflexões e análises potentes para se pensar sobre o trabalho da professora de Educação Infantil relacionado à Educação Musical das crianças.

### 3 ALICERCES DA PESQUISA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

[...]  
*Bola, pelúcia, merenda, crayon*  
*Banho de rio, banho de mar, pula-cela, bombom*  
*Tanque de areia, gnomo, sereia*  
*Pirata, baleia, manteiga no pão*  
 [...]
   
*Criança não trabalha, criança dá trabalho.*  
 (ANTUNES; TATIT, 1998)

QR Code 4 – *Criança não trabalha, Criança dá trabalho*



Fonte: [www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br)

A canção desta epígrafe me inspira a pensar em muitos conceitos, os quais ela ilustra em suas entrelinhas. A partir dela, apresento alguns conceitos centrais que fundamentam esta pesquisa para que haja compreensão sobre qual o lugar de onde estou falando, sob quais os lugares e posicionamentos conceituais eu abordo minhas análises. Em outras palavras, sob quais perspectivas trato da Educação Musical no contexto da Educação Infantil nesta dissertação.

Pensar em criança, geralmente nos leva a pensar em ludicidade, curiosidade. Quando lembro do tempo em que fui criança, lembro de momentos de alegrias, de brincadeiras, de conforto e segurança. Lembro das brincadeiras com os vizinhos como



a do esconde-esconde, da brincadeira de “guria pega guri” (ou vice e versa) e da casinha montada embaixo da camélia na casa da minha avó. Enfim, lembro de um tempo de criança, traduzido em infância, como Antunes e Tatit (1998) nos possibilitam pensar na canção desta epígrafe.

No documento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA<sup>11</sup>, criança é caracterizada como a pessoa com até 12 anos de idade, trazendo nesse documento a perspectiva de idade cronológica. Diante disso, Barbosa (2006; 2010) apresenta as expressões: **crianças pequenas**, ao falar de pessoas com idade entre 0 a 6 anos, e **crianças maiores**, com idade entre 7 e 12 anos. Ainda há uma outra nomenclatura citada pela mesma autora quando comenta as subdivisões presentes na Lei de Diretrizes e Bases – LDB<sup>12</sup>: pequeninhos, com idade entre zero a 3 anos, compreendendo também os bebês de 0 a 18 meses; e pequenos, de 4 a 6 anos.

Criança, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), é um ser observador, questionador, que levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores e que constrói conhecimentos sistematizados por meio de ações e interações com o mundo físico e social (BRASIL, 2018). Além disso, se constitui como um ser social. Nesse sentido, optei por utilizar nesta pesquisa a expressão **criança**, mesmo que este tempo compreenda uma faixa etária maior do que a daquelas que compõem a turma pesquisada.

Ainda é importante colocar que a criança aqui compreendida é um ser que se desenvolve de maneira holística. Holística, na perspectiva de Gonzalez-Mena (2015), trata-se da compreensão do ser humano como um todo, sem fragmentações, que se desenvolve integralmente. Mais do que isso, é o ser humano entendido a partir de todas as suas implicações, de todos os fatores biológicos, psicológicos e sociais que o constituem.

O trecho da música citado na epígrafe deste capítulo nos aponta diversos elementos presentes no cotidiano de crianças que vivem suas infâncias, e pontua: “Criança não trabalha, criança dá trabalho” (ANTUNES; TATIT, 1998), o que é

---

<sup>11</sup> Lei nº 8.069/90.

<sup>12</sup> Lei nº 9394/96

evidenciado ao longo deste texto, quando trato dos movimentos históricos em torno do que entendemos hoje por ser criança, ter infância e viver experiências.

No documentário “A invenção da infância”, de Lilian Sulzbach (2000), são apresentadas crianças de diferentes classes sociais, apresentando seus cotidianos. Algumas dessas crianças que aparecem no documentário têm seu dia a dia permeado por brincadeiras, estudo, aprendizagens, explorações das possibilidades do mundo e o cuidado dos adultos, vivendo aquilo que é cantado na música “Criança não trabalha, criança dá trabalho”. Por outro lado, aparecem também outras crianças que vivem com as responsabilidades dos adultos, trabalhando, sem tempo e energia para ir à escola ou para brincar. Com essas duas realidades, desejo demarcar que ser criança é diferente de ter infância.

De acordo com Ariès (2012), a preocupação com o cuidado das crianças é algo recente na história. Devido à fragilidade e grande taxa de mortalidade das crianças, não se investia nelas e não havia um sentimento em relação à infância, sendo comum a indiferença em relação aos pequenos. As crianças também trabalhavam, ao contrário do que é pontuado na epígrafe desta subseção, e enfatizada tantas vezes. Sendo assim, não viviam sua infância, mesmo sendo crianças. Somente em um período mais recente, após haver uma maior preocupação com cuidados higiênicos e de saneamento básico, e conseqüentemente haver uma redução na mortalidade infantil, começou a surgir uma preocupação com as crianças, de acordo com suas especificidades. Assim, surgiu a diferenciação entre adultos e crianças, sendo ampliados os cuidados e o investimento no ensino, sendo inventada a ideia de infância. Nesta escrita, gostaria de sinalizar para a ideia de infância associada à experiência pensada por Kohan (2011). “Na medida em que ela é experiência, é inerentemente transformadora do que somos, sem importar a idade (2011, p.249)”.

Segundo Kohan (2011), a palavra infância está relacionada à condição de ausência de voz (*in-fans*). Nessa lógica, o acesso à infância só pode acontecer pela linguagem. Os humanos são os únicos animais que não nascem apropriados da linguagem, que precisam aprender a falar, que não nascem inseridos na língua desde sempre. É na infância que os seres humanos se apropriam da linguagem. Nesse sentido, Lino (2015) coloca que as crianças entram em linguagem brincando, brincam com qualquer coisa que possam pegar e, desta maneira, vão se inserindo na

linguagem. Cabe pontuar que esse ato de inserir-se na linguagem através da brincadeira é expandido a qualquer ser humano em idades cronológicas distintas, não apenas às crianças. “Estamos sempre aprendendo a falar (e ser falados), nunca “sabemos” falar de forma definitiva” (KOHAN, 2011, p. 244).

Kohan (2011) coloca que o infante é aquele que não sabe tudo, não fala tudo, não pensa tudo, não pensa o que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo sabe, não fala o que todo mundo fala.

É aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. “Nossa” história está inacabada. **A experiência está aberta.** Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância (IBIDEM, 2011, p. 247, grifos meus).

Nesse sentido, compreendo, nesta escrita, o conceito de **infância** como algo que está relacionado às experiências em qualquer idade, permitindo tanto às crianças quanto aos adultos se colocarem em linguagem, estando abertos para estar sempre se transformando, explorando o mundo de todas as maneiras, em todos os sentidos, com as diversas experiências, como o “banho de rio, banho de mar, pula cela, bombom”, trazidas na canção da epígrafe.

Outro conceito, que perpassa toda esta compreensão de criança, infância e a escrita desta dissertação, é o de **experiência**. A Experiência, conforme Larrosa (2002), é aquilo que nos toca, que nos acontece, ou seja, que nos transforma e vai nos constituindo como seres humanos. Conforme o autor, estamos vivendo um momento em que facilmente acessamos as informações. A todo instante, muitas informações nos passam. Mas a informação não é experiência. Informação é quase uma antítese da experiência. Portanto, a quem tudo passa e nada toca, nada afeta, não acontecem experiências. Por exemplo, o conhecimento sobre música, não é experiência. Experiência pode ser o que acontece a partir da música. E isto se relaciona à sensibilidade.

[...]o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2002, p.24).

O sujeito da experiência, coloca-se com passividade<sup>13</sup> diante das coisas que acontecem. Essa passividade tem sentido de disponibilidade, de paixão, de paciência. Trata-se de um outro olhar, um olhar sensível, carregado de emoções e sentimentos, que só alguém afetado ou tocado por algo poderia ver. Esse olhar acontece de maneiras diferentes para cada pessoa, pois acontece a partir da singularidade de cada um. Nesse sentido, Lino (2008) contribui dizendo que a experiência produz pluralidade, diferença e heterogeneidade.

A respeito desse **olhar sensível**, Ostetto (2011) nos ajuda a pensar, dizendo que “o tempo do tic-tac-tic-tac que passa apressado, rouba o momento do devaneio, da entrega, impede a construção do olhar sensível (p.7).” A arte tem a potência de favorecer o exercício de um olhar sensível. Aqui, entende-se como olhar sensível não apenas aquilo que passa pelo sentido da visão, mas da possibilidade de colocar-se diante do mundo disponível com todos os sentidos: audição, tato, visão, olfato e paladar. Ostetto (2011) fala na totalidade do olhar e da escuta, do movimento que se expressa em todos os sentidos. Esse olhar sensível é algo que precisa estar muito presente no contexto da Educação Infantil, como uma maneira de perceber aquilo que as crianças nos dizem, mesmo sem palavras. Assim, tanto o olhar sensível, quanto a escuta sensível são considerados sinônimos nesta escrita.

Gostaria de pontuar também que quando me refiro à **Educação Infantil**, refiro-me à primeira etapa da Educação Básica, que atende crianças de zero a 5 anos. Essa etapa é dividida em Creche, compreendendo o atendimento de crianças de zero a 3 anos, e Pré-escola, que compreende as crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 1996). A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) a etapa da Pré-escola passa a ser obrigatória, sendo garantida na LDB a partir da Lei 12.796 de 2013.

Conforme Bourscheid (2016), a Educação Infantil tem uma função social de reconhecimento do direito da mulher trabalhadora. Porém, atualmente, através da legislação que aponta para a universalização da oferta de vagas, amplia-se esse entendimento, sendo um direito da família e das crianças pequenas uma oferta de educação pública de qualidade, objetivando um início de vida com maior igualdade.

---

<sup>13</sup> Entende-se passividade, no sentido que Larrosa traz, como algo anterior à oposição entre ativo e passivo. De uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção. Como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura fundamental.

A entrada na Educação Infantil significa, para muitas crianças, a primeira separação de seus vínculos familiares para serem inseridos em um outro espaço de socialização institucionalizada ou, conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 36), “para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”. Como nos últimos anos vem se consolidando na Educação Infantil a ideia de cuidar e educar como objetivos indissociáveis, as ações dos docentes nas escolas de Educação Infantil são muito próximas do contexto familiar, atuando de maneira complementar. Essa ideia é ilustrada e reforçada por Antunes e Tatit (1996) quanto citam elementos, mesmo que fragmentados, deste cuidado e da educação, tais como: giz, mertiolate, merenda, crayon, manteiga no pão, e quando dizem mais de uma vez que “criança dá trabalho”.

Diante disso, todas as vezes que for mencionada a palavra **escola** nesta dissertação, estarei me referindo à escola de Educação Infantil, sendo esse espaço criado para cuidar e educar as crianças de 0 a 5 anos.

Nesse contexto da escola, cercado por giz, bola, pelúcia, merenda, crayon, que os autores da canção da epígrafe remetem sobre as crianças, há um adulto que se dedica ao trabalho de cuidar e educar essas crianças, que é o professor de Educação Infantil. De acordo com Masschelein e Simons (2014), a tarefa da educação é garantir que o mundo converse com as crianças e jovens. Nesse sentido, permito-me refletir sobre o professor de Educação Infantil como aquele que apresenta esse mundo em que habitamos às crianças. Significa mostrar e dar sentido às coisas para que as crianças possam pensar sobre o mundo, dialogar com esse mundo e pensar em outras coisas possíveis nele. É ir além do que simplesmente mostrar e dizer o que fazer com isso. Mas conceder autoridade a ele, dando condições e possibilidades, dialogando no sentido de conhecer, respeitar e estar presente. De acordo com os autores, “é abrir o mundo”, torná-lo atraente, apresentando a vastidão dele às crianças.

Desejo sublinhar que para fins de fluência na leitura, utilizarei também a palavra **professor(a)** para referir-me a este profissional. É importante mencionar que esse professor é aquele com formação em Pedagogia ou no Curso Normal<sup>14</sup>, conforme a LDB 9394/96, que atua diariamente nas turmas de Educação Infantil. Optei pelo termo

---

<sup>14</sup> Apesar da Pedagogia ser a formação inicial exigida para a atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, muitos concursos ainda hoje admitem também o Curso Normal para a docência nesses níveis.

Professor de Educação Infantil para ampliar a compreensão de quais sejam esses profissionais, mas também por demarcar que se limitam a esse contexto de Educação Infantil, uma vez que o pedagogo pode atuar também em outros níveis de ensino.

Ainda, em alguns momentos, mencionarei o termo **Pedagogia** para referir-me à ciência que se dedica ao estudo da educação das crianças.

Quanto ao ensino, nessa tarefa de educar do professor de Educação Infantil, percebo que está relacionado às intenções desse professor. Para referir-me a esse ensino, que faz parte do “trabalho” que a criança dá, refiro-me às **ações educativas** (SACRISTÁN, 1999). As ações educativas são aquelas ações do professor que fazem parte da prática educativa e são sempre intencionais, embora, nem sempre sejam planejadas, abrindo espaço ao que emerge das crianças, do cotidiano da escola e das próprias ações em si. Essas ações educativas são carregadas da subjetividade do professor, e assim, emergem também suas experiências.

Desse modo, busco aproximar as ideias de Sacristán e Larrosa no aspecto da importância da experiência para o ensino e a aprendizagem, embora compreenda que ambos seguem linhas epistemológicas diferentes.

Algumas das ações educativas da professora são aquelas planejadas *com e para* as crianças, sendo definidas como as **situações de aprendizagem**. Utilizo esse termo por compreender, a partir de Silva (2011), Schneider (2015) e Horn (2017), que são situações planejadas pela professora que atendam às necessidades e interesses das crianças. Nesse sentido, há a intencionalidade do professor que implica o ensino e que abre as possibilidades para diversas aprendizagens.

Essas situações de aprendizagem acontecem no momento da **aula** e compreendo que estão contidas nela. Para entender esse termo, aproximo-me do conceito de aula apresentado por Larrosa (2017; 2018b). Para o autor, a aula é um espaço e um tempo. Esse espaço e tempo se configuram como o lugar essencial do fazer do professor, qualificando seu trabalho. Aquele “trabalho” que a criança dá, referido na canção da epígrafe. Mas, o trabalho formal e cuidadoso. Nesse sentido, a aula exige uma certa formalidade, uma preparação, um ritual, que fazem o professor ser mais cuidadoso do que é, tornando-o mais responsável pelo que faz, pelo que diz,

em relação ao outro. Assim, ousa dizer, diante das reflexões de Larrosa, que a aula estabelece o respeito por si, pelo que se ensina e pelo outro.

É na aula que o professor se transforma em professor e de acordo com o autor “O fato de que a aula tenha algo de solene (como corresponde a um espaço público) é muito importante para isso (LARROSA, 2018b, p. 72)”. Nesse sentido solene, o professor convoca as crianças a estudarem aquilo que ele apresenta. A aula exige estudo, mas, traduzindo para o contexto da Educação Infantil, esse estudo está relacionado às explorações que as crianças fazem a partir daquilo que lhes é oferecido ou proporcionado. Assim, elas estudam através dos sentidos, explorando, ouvindo, olhando, sentindo, tocando e, assim, pensando de diversas maneiras sobre aquilo que o professor lhes proporciona, lhes “dá a pensar (LARROSA, 2017, p. 179)”. Ao dar aula, o professor tenta tornar as crianças cúmplices, apaixonadas, assim como ele, pelo que deseja ensinar.

Esta dissertação a todo instante relaciona a Pedagogia e a Educação Musical. Então, é imprescindível apresentar ainda alguns conceitos fundamentais sobre música, que permearão toda essa escrita.

Os **sons**, os **ruídos** e os **silêncios** são carregados de informações e significados deste mundo e, ao ouvi-los, podemos traduzir as informações objetivas, como o som de um trovão anunciando a chuva, ou sentirmos emoções, sensações e emoções subjetivas (BRITO, 2003), como o aconchego, a calma, o conforto gerado pela voz da mãe ao entoar o acalanto de maneira suave, ou a alegria repetida na melodia da música da epígrafe.

Para Brito (2003), a existência da música depende do som e das vibrações perceptíveis. Quando há silêncio, as vibrações sonoras são em uma intensidade que se torna imperceptível aos nossos ouvidos, porque são muito lentas ou muito rápidas. Assim, para que a voz da mãe, na suavidade do acalanto seja ouvida, desperte as emoções e proporcione o aconchego, é preciso o movimento, a vibração de suas cordas vocais. Mas a autora destaca outro aspecto que nos permite ouvir o som ou não, que são os limites impostos pela cultura. Portanto, um som não é percebido da mesma forma em todas as partes do mundo, variando de acordo com o entorno sonoro e cultural. Nesse sentido, na Índia, diante da cultura, da paisagem sonora do lugar e

dos significados que a música representa, alguns sons não são possíveis de serem percebidos por um homem ocidental.

O som é uma onda invisível, e através da percepção tornamos esse invisível, visível, respeitando a medida do tempo no tempo da medida e de suas direções. Sendo um fenômeno sonoro, a música só pode ser pensada, construída, descoberta, manipulada, refletida, representada, produzida, etc., com sons, pois ela é presença concreta e assim se realiza. Dessa forma, quero pontuar que a música não é abstrata, nem é pura descarga de emoções; ela é um objeto de conhecimento palpável que deve ser descoberto pelas crianças a partir de seu fazer musical. (LINO, 2002, p.62)

É nesse sentido que compreenderei os **sons**, ao longo desta dissertação, como algo que remeta à expressividade, à sensibilidade e à criação, superando a objetividade de comunicação. Assim, som é movimento, é vida!

Já o **silêncio** é como um recipiente que protege o evento musical do ruído, sendo uma caixa de possibilidades, pois tudo pode acontecer para quebrá-lo, conforme Schafer (2011). O silêncio é necessário para que a beleza da música aconteça, intercalando com os sons que o quebram.

Quanto aos **ruídos**, compreendidos nesta escrita, fundamento-me também em Schafer (2011) para explicar que são as interferências sonoras que perturbam o que queremos ouvir. Quanto mais sensível aos sons, mais percebemos também os ruídos presentes no mundo. Destaco que, atualmente, a percepção dos ruídos é considerada como algo subjetivo, pois sons, que aparentemente são desconfortáveis aos nossos ouvidos, têm sido utilizados na composição das músicas, assim como é percebido na música desta epígrafe, que utiliza sons de atritos entre metais. Esses sons poderiam ser considerados como ruídos, mas fazem parte da beleza dessa melodia.

Por fim, apresento ainda o conceito que entendo que seja parte da Educação Musical das crianças, quando pensamos nela baseada na criação, na sensibilização e na fruição, que é a **experiência sonora**.

Lino (2008) aponta que a **experiência sonora** exige tempo para que se possa participar de conexões significativas entre os acontecimentos. Trata-se de “viver as resistências das materialidades sonoras impostas ou expostas cotidianamente (p.25)”. Com inspiração na experiência de Larossa (2002), a autora descreve a Experiência Sonora como algo que exige interrupção do automatismo, que cultiva a escuta e que mobiliza o corpo, pois ele é o mediador dessa experiência. Assim, a experiência



sonora faz parte das experiências relacionadas aos sons, ruídos e silêncios, organizados ou não em forma de música, e que são tão potentes a ponto de ir transformando o sujeito desta experiência, sensibilizando-o às materialidades sonoras.

Ainda um último conceito que se apresenta ao longo de toda minha escrita é o de **Educação Musical**. Ao tratar de Educação Musical, refiro-me ao ensino da música que aproxime as crianças dessa manifestação cultural que é a música. Não trata-se de aprofundar técnicas musicais, mas de realizar um ensino humanizador, que perceba a criança a partir de um desenvolvimento holístico, com suas particularidades, mas pensando no coletivo, de forma colaborativa. De acordo com Severino (2015), essa Educação Musical à qual me refiro ao longo da dissertação, é rica em conteúdos, mas não se detém apenas a eles.

[...] uma educação musical humanizadora é aquela onde através do respeito, do diálogo e de ações colaborativas, o educador musical apresenta a seus alunos os conteúdos musicais de maneira lúdica, fazendo relação com o dia a dia; e os alunos, em contrapartida, podem se apropriar desses conhecimentos musicais para construir a sua própria individualidade, por meio da relação dele com a música, com o professor e com os outros alunos. (SEVERINO, 2015, p. 3)

A partir de todos esses conceitos, que são ilustrados na música “Criança não trabalha”, tanto em suas palavras quanto nos sons, ruídos e silêncios que a compõem, vou tecendo a escrita desta dissertação, situando o leitor em relação a quais perspectivas fundamento a construção das minhas análises.

## 4 EU VOU TE CONTAR UMA HISTÓRIA: OS CAMINHOS DA PROFESSORA

*Eu vou te contar uma história, agora atenção!  
Que começa aqui no meio da palma da tua mão  
Bem no meio tem uma linha  
Ligada ao coração  
Que sabia dessa história antes mesmo da canção  
Dá tua mão, dá tua mão.  
(Paulo Tatit; Zé Tatit, 1996)*

QR Code 5 – Uma estória



Fonte: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

“Eu vou te contar uma história, agora atenção (TATIT; TATIT, 1996)”, é a história que pode nos fazer compreender as trajetórias que trouxeram a professora Daiane até aqui, até a história desta pesquisa. Trata-se das linhas de sua vida, suas experiências, suas histórias de vida, histórias acadêmicas, histórias docentes, histórias com a música, que lhe transformaram na professora que é hoje e que me inspirou e deu potência a esta pesquisa.

Ao tentar conhecer um pouco da história da professora participante da pesquisa, percebi que era uma história diferente da minha, especialmente nas relações com a música. Minha história se encontra com a música desde criança,

sendo encontros em forma de experiências, que foram me constituindo, e a história de Daiane não parece ter esses encontros ao longo de toda a sua vida. Isso porque, nas histórias que conta, em suas falas e relatos de suas lembranças, as memórias com a música só começaram a aparecer na adolescência. No entanto, em muitos aspectos, sua história docente se aproximava da minha e, certamente, com a história de muitos outros professores que foram se transformando ao longo de suas experiências. Nesse sentido, o principal aspecto, que conecta a história de Daiane com a minha e de outros professores de Educação Infantil, é a necessidade de estarmos próximos às crianças e apresentar-lhes o mundo<sup>15</sup>.

Daiane contou-me que sua trajetória docente é cheia de idas e vindas. Inicialmente, por influências dos primos e da mãe, que lhe inspiraram a buscar o magistério. Ingressou em 2009 na carreira e acabou se distanciando em 2013, pelas frustrações que sentia na escola onde estava atuando na ocasião e também pelo contexto familiar que se apresentava na época. Assim, por quase um ano, trabalhou no restaurante dos sogros, mas logo surgiu a vontade de retornar à docência. Assim, desde 2014, está novamente exercendo a profissão. Ela conta que *“tinha algo assim que não estava me completando naquilo que eu estava (trabalhando). (..) Eu precisava disso (a escola) pra ficar feliz! Por mais que têm dias que tu sai cansada, tu sai exausta, mas ao mesmo tempo, te traz um prazer, uma felicidade.”*

Nessa fala de Daiane, pode-se perceber o amor pela docência, que é esta “linha ligada ao coração” que Tatit; Tatit (1996) trazem na canção desta epígrafe. Esse amor é o que se aproxima da minha história e de tantos outros professores, e é evidenciado por Masschelein e Simons (2014), que consideram o professor um “amador”<sup>16</sup>. Para os autores, o professor não é apenas profissional, pois fazer escola reside em parte neste “*amateurismo*” do docente. O professor ensina por amor ao que ensina, mas também por amor ao mundo. Portanto, foi por esse amor por ensinar que a professora Daiane retornou para a profissão, reforçando a cada aprendizagem dos alunos o gosto que tem em se reinventar a cada dia como ser docente.

---

<sup>15</sup> Ver conceito de professor no capítulo 2.

<sup>16</sup> Ao colocar a palavra entre aspas aqui e ao longo de todo o texto, desejo demarcar o duplo sentido dela. Nesses casos, amador como alguém que ama e também como alguém que não é profissional em determinada área, que aqui nos referiremos à área da música.

Esta “linha ligada ao coração” (TATIT; TATIT, 1996), que está no amor por ensinar, fez a professora valorizar os momentos lúdicos e os momentos com a música. Eram nesses momentos que ela percebia com maior intensidade a concentração das crianças ao que ela propunha. Passou a perceber a música como aliada para o ensino de todos os conteúdos. Especialmente pelas manifestações do interesse das crianças pelas músicas. E porque não considerá-las (as manifestações de interesse) como uma forma de amar também? Assim, Masschelein e Simons (2014) também explicam que “Várias coisas convergem no amor pelo assunto: respeito, atenção, dedicação, paixão. O amor se mostra numa espécie de respeito e atenção pela “natureza da matéria” ou pelo material com que o professor está comprometido (p. 39)” É nessa medida que a história que conto sobre a trajetória da professora está ligada ao coração. Como uma metáfora da nossa cultura para falarmos do amor pelas coisas.

A palavra “amador” também é carregada de um outro sentido, que se refere à falta de formação para algo. No caso de Daiane, podemos nos referir a não ser especialista em Música e por ter, segundo ela, participado de poucas formações específicas na área. Mas a pouca formação não é verdade em sua totalidade, uma vez que a Educação Musical esteve presente tanto na formação inicial da mesma, desde o Curso Normal, perpassando pela Pedagogia, embora não sendo apresentada em uma disciplina exclusiva<sup>17</sup>, e seguindo pela Formação Continuada.

#### **4.1 A “amadora”: sobre o amadorismo na formação inicial**

Para continuar a “história” que anunciei com a epígrafe deste capítulo, neste item contarei a parte da história sobre a formação inicial da professora, tanto no Curso Normal, que fez parte dela (a história), quanto na Pedagogia, no que diz respeito à Educação Musical.

Foi evidenciado nas falas da professora que, em sua Formação Inicial, a Educação Musical esteve presente, mas no Curso Normal, foi onde ela foi mais

---

<sup>17</sup> De acordo com a professora, a grade curricular do seu curso não contemplou uma disciplina exclusiva para a Educação Musical.

intensa através da prática e da pesquisa. A professora lembra dos livros de cantigas de rodas e brincadeiras musicais que produziram ao longo do Curso Normal. Mas não traz memórias semelhantes quanto ao curso de Pedagogia.

Numa tentativa de compreender as poucas memórias da professora relacionadas à Educação Musical ao longo de sua formação inicial, para poder contar melhor essa “história” (TATIT; TATIT, 1996) fundamentei-me em Furchim e Bellochio (2010), que apontam que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, datadas de 2006, o ensino para a docência na Educação Infantil deveria contemplar conteúdos relativos às artes, sendo a música, parte deste componente. Nesse sentido, os autores apontam que os cursos de Pedagogia das Universidades Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, em 2010, contemplavam a música nos seus currículos de maneiras diferentes. Em poucos desses cursos, a música era contemplada em disciplina exclusiva, em outros, como parte de disciplinas relacionadas às artes<sup>18</sup> de modo geral. Assim, o ensino relacionado à Música não estava necessariamente presente no currículo dos cursos de Pedagogia.

Figueiredo (2004) chama a atenção para outro aspecto importante desse cenário da presença da música nos currículos dos cursos de Pedagogia. O autor afirma que, ao investigar de que maneira a música estava presente nos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades de todo o Brasil, no período de 2000 a 2002, percebeu a polivalência no ensino das artes, uma herança histórica da Educação Básica no Brasil nas décadas de 70 e 80. Dessa maneira, as disciplinas de artes eram ministradas por apenas um professor, que em sua grande maioria tinha formação em Artes Visuais, e acabava por fortalecer esta dimensão das artes em detrimento das outras.

É importante destacar que a relevância da inserção da área de música na formação dos pedagogos começou a ser melhor compreendida a partir da aprovação da Lei 11.769/08, que aponta para a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica (FURCHIM; BELLOCHIO, 2010). Porém, conforme Lino e Dornelles (2019), desde 2017, as universidades vêm enfrentando um impasse político, econômico e ideológico para constituir a formalização das Diretrizes Curriculares

---

<sup>18</sup> A arte contemplada na LDB/96 aponta como artes a dança, a música, as artes visuais e teatro.

Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia de 2015, e contemplar, com carga horária suficiente, o direito à educação musical na formação dos futuros pedagogos.

Diante desses entraves, é possível compreender que, de fato, muitas professoras de Educação Infantil não têm acesso em sua formação inicial a uma Educação Musical que dê potência ao seu trabalho com música. É nesse sentido que o amadorismo presente nos significados da palavra “amador”, que apresento ao longo desta escrita, se mostra.

Essa história, que me propus a contar desde a epígrafe deste capítulo, tem continuidade no que refere-se à formação dessa professora. Trata-se da formação continuada, sobre a qual falarei no próximo item.

#### **4.2 A “amadora” em Formação Continuada: sobre o amor pela Educação Musical**

No decorrer desta história que me propus a contar, sobre os caminhos que conduziram a professora Daiane à curiosidade e ao interesse em trabalhar com a Educação Musical, fui compreendendo que suas experiências sonoras, tanto as relacionadas à família e sua história de vida, quanto às relacionadas à formação inicial, não se mostraram como fatores fundamentais para que ela colocasse em prática uma Educação Musical potente para as crianças. Então, sigo tentando contar em quais partes essa história se conecta à música, possibilitando experiências que transformam essa professora em alguém que acredita na Educação Musical.

Seguirei pela “linha ligada ao coração”, mencionada por Tatit e Tatit (1996) na canção da epígrafe. Em muitos momentos, e até mesmo nas falas da professora, pude perceber o afeto que emanava das relações e da satisfação em ver, na prática das colegas, aquilo que acreditava sobre a educação e que a instigava a se unir a elas em busca disso. O amor, traduzido pelo entusiasmo das colegas ao compartilharem suas ações relacionadas à Educação Musical, contagiou Daiane, que passou a fazer parte desse grupo de professores de sua escola, que buscava, pesquisava e construía

possibilidades com as crianças de suas turmas. Afinal, além do amor, é preciso subsídios e conhecimentos pedagógicos fundamentados para situações de aprendizagem coerentes e significativas.

Por diversas vezes, a professora fez relatos do trabalho que era realizado na escola e a maneira como as trocas entre as professoras aconteciam no dia a dia como um jeito de potencializar as ações educativas umas das outras. Isso foi evidenciado em sua fala nas entrevistas, em que citava, especialmente, a coordenadora pedagógica da escola, que trazia várias ideias para contribuir com suas ações. Dessa maneira, ao se referir a estas trocas, a professora diz: *“E eu também fui descobrindo bastante coisa. Esse ano eu tive muitas assim (descobertas), porque né eu era leiga e realmente ficava naquelas músicas mais tradicionais. Eu fui descobrindo um outro mundo.*

Essas trocas, inspirações e criações coletivas acabaram gerando convites da Secretaria de Educação do município para refletirem e compartilharem suas ações com outros professores da mesma rede de ensino em forma de Oficina, ministrada pela professora participante desta pesquisa e também com um grupo de outras professoras da sua escola.

Percebi que, pela fala de Daiane, o planejamento destas oficinas acabava proporcionado às professoras de sua escola um ciclo de formação continuada dialógica, uma vez que a formação acontecia a partir das falas, ideias, experiências e estudos de cada uma delas, que possibilitavam novas construções, novas aprendizagens, que se fundamentavam umas nas outras. Sobre esta dialogicidade na formação continuada, Goulart explica:

A atitude indagadora da realidade educacional, no contínuo decurso do que se compreende por docência, se configura em atos e ações dos sujeitos em seu processo formativo, que acontecem em movimentos circulares e em constantes retomadas de posições, os quais integram a dialogicidade como o ato reflexivo, o ato de encantar-se com o fazer pedagógico e o ato de empatia (GOULART, 2016, p. 719).

As professoras reuniam-se nos mais diversos momentos para refletirem sobre suas ações, criando novas situações de aprendizagem a partir destas, dando ideias umas para as outras e realizando muitas pesquisas para o planejamento das aulas e das oficinas, que acabavam por se misturarem. Dessa maneira, muitas possibilidades

que surgiam para realizarem nas oficinas dos professores também eram trazidas para o contexto das salas de aula da EMEI Raio de Sol e as novas possibilidades de situações de aprendizagem, que emergiam das salas de aula nessa escola, eram apresentadas para os professores do município nas Oficinas. Nesse sentido, a Formação Continuada ia contribuindo para este amor, esta “linha ligada ao coração (TATIT; TATIT, 1996)” que conectava essa professora de Educação Infantil à Educação Musical.

Diante da história contada até aqui, que apresenta os caminhos percorridos por esta professora até seu interesse pela Educação Musical, remeto-me a uma das falas dela, que confirma essa sua aproximação com a Educação Musical a partir da formação continuada, que se construiu naquele grupo de professores. Lembro de questioná-la se estes momentos entre as colegas contribuíam para o interesse e para o encantamento pela Educação Musical, e sua resposta foi enfática: *“Com certeza! Acho que tendo um outro olhar. A gente cantava aquelas músicas, mas existem tantos propósitos, tantos objetivos por trás da música, que a gente vai descobrindo. (...) quando a gente começa a pesquisar sobre, a conhecer sobre, a gente começa a ter um outro olhar em relação a isso. (...) eu fui gostando e eu percebi que ali (na Educação Musical) há uma possibilidade muito grande de ter essa troca, essa questão da afetividade. (...) Neste projeto realmente eu fui me encantando e hoje eu vejo que cada vez mais que a gente vai descobrindo, existe um encantamento cada vez maior.”* Assim, essa “história”, que conto, tem a “linha ligada ao coração” como na canção.

Uma vez que esses momentos de formação continuada se mostraram tão importantes para a história dessa professora, acredito que seja necessário me debruçar um pouco mais para falar sobre esse detalhe, esse pedaço da história com maior atenção. Assim, no próximo item, falarei sobre os modos como se configurou a formação continuada, com o objetivo de apresentar a potência desses momentos para os professores e crianças daquela escola.

#### **4.3 A formação continuada: uma continuação da história**



Quando me refiro à formação continuada, fundamento-me na concepção de Gatti (2008) de um conceito amplo e genérico, que compreenda qualquer tipo de atividade que contribua para o exercício docente, mesmo que, conforme a autora, os estudos a respeito de uma definição acerca do que é a formação continuada não definam com precisão o termo. Assim, Alvarado-Prada et al (2010) auxiliam na definição do que tomarei como formação continuada, dizendo que “formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. (ALVARADO-PRADA et. al., 2010, p. 369). Sendo assim, tanto no ambiente formal das oficinas, quanto na informalidade das conversas entre os professores no pátio, no refeitório e até fora do ambiente escolar, os professores daquela escola criaram fissuras, abrindo espaços de formação continuada.

Nas minhas observações relativas às aulas de Daiane, percebi que especialmente no espaço do pátio, mesmo em curtas conversas entre as professoras do grupo, elas traziam umas para as outras suas memórias, suas pesquisas sobre educação, suas vivências, fazendo com que a música passasse por elas, dançando, se desafiando, provocando gatilhos para lembrarem de outras memórias, pesquisas e vivências. Assim, lembro de um desses momentos que me surpreenderam e relatarei a seguir.

Quando cheguei à escola, as turmas do Jardim A e Jardim B estavam brincando entre as árvores livremente, enquanto as professoras, juntamente com a coordenadora pedagógica da escola, dançavam, desafiavam umas às outras a algum movimento, lembravam de jogos musicais e falavam de situações de aprendizagem envolvendo a música, que já haviam feito ou adaptado em suas turmas. Aquele momento me despertou curiosidade. Após alguns instantes, elas me explicaram que estavam planejando uma oficina que dariam para colegas da mesma rede de ensino. Naquele momento, vi a música passando pelos corpos daquelas professoras e o encantamento presente, enquanto ensinavam umas às outras. E a partir do que cada uma trazia, despertava novas ideias, novas possibilidades, novas criações entre elas. (Nota do diário de itinerância, 08/10/19)

Assim como mencionado na nota do meu diário de itinerância, a partir daquela situação que viviam, criavam, de maneira coletiva, outras ações, refletindo sobre as ações já realizadas e repensando-as, de maneira que era possível identificar que resignificavam seus próprios conhecimentos.

Nesse sentido, a história de vida da professora ia se conectando cada vez mais com a Educação Musical, na medida em que os momentos de trocas entre aquelas professoras se transformavam em experiências sonoras, pois elas vivenciavam a música passando por seus corpos naqueles momentos, elas se envolviam na ludicidade que os jogos musicais que recordavam lhes proporcionavam. Assim, esses momentos de trocas entre elas, começavam a se configurar em formação continuada, que ocorria no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho.

Foi desse mesmo modo que as professoras trabalharam com grupos de outros professores da mesma rede de ensino, sendo assim desde o planejamento até o momento da prática. Explicou que o planejamento acontecia de maneira coletiva e que se reuniam em momentos distintos no ambiente escolar, em hora atividade e até em reuniões externas para refletirem juntas sobre como conduziriam a oficina. Em uma das entrevistas que realizei com a professora ela explica que *“O planejamento foi coletivo. A gente foi pegando uma ideia aqui, outra ideia ali, foi construindo. Então, no momento da aplicação foi bem interessante. Por que a gente teve tanto monitores da rede infantil quanto do turno inverso. As meninas foram participando, porque a gente foi aplicando mesmo. Não fomos apenas expondo. A gente praticava, fazia na prática”*.

O interesse principal, trazido em sua fala, era de que, além de dar sugestões para as colegas, se fizesse uma reflexão acerca da Educação Musical e as maneiras de potencializar a sensibilidade e a criatividade das crianças em suas ações educativas. Tudo isso, através de situações em que os profissionais pudessem vivenciar e sentir em seu corpo essas propostas, refletindo sobre suas ações, tanto no planejamento, quanto durante e depois das ações, de maneira que todas contribuíssem umas com as outras a partir de seus contextos e seu exercício docente.

Na figura a seguir, apresento um dos momentos de oficina com um dos grupos de professores e monitores da rede de ensino, em que fica evidente este objetivo de

fazer com que esse grupo vivenciasse as situações de aprendizagem e que isso servisse de potência para suas aulas.

Figura 5 – Professores vivendo a Educação Musical



Fonte da autora

Essas ações da professora Daiane e de suas colegas, são legitimadas a partir de Alavarado-Prada et. al. (2010), que apontam que a formação dos profissionais da educação acontece continuamente, ao longo de sua trajetória profissional, a partir de suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades, medos, dificuldades e limitações. De acordo com os autores, essa formação não se restringe ao espaço institucional da sala de aula.

(...) pois, os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional, partindo da análise de sua própria realidade e de confrontos com a universalidade de outras realidades que também têm fatos do cotidiano, situações políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras (ALVARADO-PRADA et. al., 2010, p. 370).

Nesse sentido, considero as outras realidades como sendo essa prática de trocas entre os professores. Aqui, compreendo como professores os das outras turmas da mesma escola, os professores de outras escolas, a própria professora participante da pesquisa e até os professores de outras áreas que, em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, carregam uma bagagem de conhecimentos múltipla e diversificada. Dessa maneira, ousou dizer que tanto o professor licenciado em música,

quanto os professores leigos, podem contribuir na formação uns dos outros no que tange à Educação Musical, mesmo que de maneiras diferentes. Assim, a formação continuada pode acontecer no coletivo dos professores, sendo eles formadores uns dos outros.

Quanto a esta possibilidade de formação continuada no e do coletivo em que os professores são seus próprios formadores, é importante mencionar que essa maneira não exclui outras maneiras de formação continuada de que os profissionais da educação costumam participar. Refiro-me às palestras, seminários, cursos de aperfeiçoamento, especializações, dentre outras possibilidades. Essas também se apresentam como formações enriquecedoras e que se tornam importantes formações para a trajetória docente. No entanto, no contexto da escola, onde emergem diversas situações do cotidiano das turmas, as dificuldades, as expectativas, a criatividade, as angústias e as potências de cada grupo, os temas de discussão e de formação tornam-se mais claros e mais próximos às necessidades dos professores.

Foi a partir desse contexto que as professoras foram em busca de leituras, de recursos audiovisuais, de conversas com especialistas, de suas próprias experiências e trouxeram umas para as outras, para refletir, discutir e auxiliar na formação continuada desse grupo de maneira coletiva. Nesse sentido, elas tornaram-se pesquisadoras em Educação Musical intercomunicando-se para provocar novas reflexões e inferências (GATTI, 2005).

Quando me refiro à formação continuada em relação à Educação Musical, percebi, no decorrer da pesquisa, que a professora foi se formando ao longo de sua trajetória, e que além das situações de aprendizagem que se realizavam em suas aulas, as ações das outras professoras contribuíam para sua formação, assim como a oficina que ministraram também se configurou como um dos elementos para sua formação continuada, a partir da análise de sua realidade e confronto com as demais realidades. Por mais que fosse “amadora”, no sentido de não ser profissional específica da área, no que diz respeito à teoria na Educação Musical, seu amor pelo mundo, pela escola, por ensinar, pelas crianças e por suas respostas às situações envolvendo música, a tornaram uma Educadora Musical “amadora” no sentido do amor.

Assim, essa história, que contei, evidencia que, para um trabalho de Educação Musical, diversos fatores são importantes, e esses fatores podem perpassar pela história de vida dos professores, por sua formação, mas, especialmente, por esta linha ligada ao coração que Tatit e Tatit (1996) mencionam na canção da epígrafe. Assim, esse amor, esse encantamento, impulsiona o professor à busca por conhecimentos necessários a uma Educação Musical que seja potente às crianças.

## 5 ARTE É VIDA: A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS AÇÕES EDUCATIVAS DA PROFESSORA

*Pretendo ainda te olhar  
Como a primeira vez  
Como quem olha pro amor  
Que ainda não tem*

*[...]*

*Rimando mar com o rio  
Caminho dentro em mim  
Se Drummond fez assim  
Vou erguer um castelo ao amor  
Com as pedras de por onde eu vim*

*Mais do que fazer  
A mágica da arte está em olhar  
Mesmo esta canção sem ninguém pra ouvir  
Que fim terá*

*Mais do que entender  
Me deixa perceber, sentir tua luz  
Mesmo sem saber  
Me leva até Gaudi, Miró, Toulouse.*

*[...]*

*(VERCILLO, 2015)*

QR Code 6 – Arte é vida



Fonte: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

A música está presente na vida dos humanos em diversos momentos. Sejam eles relacionados a rituais, a comemorações ou até momentos íntimos, para relaxar, para pensar, entre tantas outras possibilidades, que colocam a arte da música em lugar de escuta em diversos espaços, tempos e contextos. Como disse Vercillo na canção desta epígrafe, uma canção que passa pelo processo de criação, não é nada sem ninguém para ouvir. Assim, a música, parte da ação lúdica com a realidade, como uma música para comemoração, uma música para adoração aos deuses ou uma música para funeral. Mas ela também carrega toda a singularidade poética contida no processo de criação, além da fruição. Conforme Gallo (2019)<sup>19</sup>, em uma aula sobre Filosofia da diferença e da educação, o sentido está naquilo que provoca, não naquilo que propõe. Assim, uma mesma música pode provocar sensações e emoções diferentes em cada pessoa. Para mim, por exemplo, as músicas, que apresento em cada uma das epígrafes, me inspiram de alguma maneira e me provocam sensações boas. No entanto, algumas delas, para pessoas do meu convívio, os fazem torcer o nariz, demonstrando desagrado. Ainda, me vêm à mente as músicas eruditas, que, ao ouvir em minha *playlist*, me inspiram para a prática de exercícios físicos, embora seja pouco provável que a criação delas se proponha a isso. Nesse aspecto, através de um olhar sensível, as vivências com a música vão se traduzindo em experiências sonoras.

Na canção da epígrafe, Vercillo (2015) expressa que pretende ainda olhar como a primeira vez, remetendo à ideia de algo misterioso, curioso, encantador, como o olhar sensível da experiência. Esse olhar acontece de maneiras diferentes para cada pessoa, pois acontece a partir da singularidade de cada um. Assim como ilustrado pelos olhares das crianças na Figura 6, que será apresentada a seguir, ao conhecerem as possibilidades do material que a professora ofereceu. Nos detalhes de suas expressões, pode-se perceber que a curiosidade e a sensibilidade para cada um deles acontece de maneiras diferentes, embora ambos estivessem entregues àquele experiência.

---

<sup>19</sup> Comunicação oral de Sílvia Gallo, durante a disciplina “Filosofias da diferença e da educação: poder, aprender e infância” na Universidade Federal do Rio Grande do Sul de 20 a 23 de maio de 2019.

Figura 6 – O olhar da experiência



Fonte da autora

As crianças costumam ter esta postura diante das coisas que lhes são apresentadas. Elas olham para o mundo com um olhar encantado de quem está disponível a conhecer as coisas, conhecer o mundo que ainda não conhecem, ou conhecem de outros modos, olhando para tudo “como a primeira vez”, como diz Vercillo (2015). Dessa maneira que as crianças daquela turma se colocavam diante de cada situação que se apresentava a elas, assim como as que vivem a infância da maneira que Kohan (2011) apresenta, sendo cada instante uma nova experiência que vai lhe constituindo em um ser único, singular, a partir dos sentidos dados a cada uma dessas experiências. O olhar atento, as gargalhadas, os movimentos com o corpo, as interações com os colegas, demonstravam toda essa disponibilidade das crianças para viver as situações propostas pela professora como algo inédito, incrível, mágico, que lhes encantava.

Esse olhar é aquele que dá atenção ao mundo. Assim, a arte na escola não se trata de reprodução de técnicas, mas de um conjunto de ações que possam contribuir para ampliar esse olhar das crianças, “diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis (OSTETTO, 2011, p.5)”. Pelo menos, assim que deveria ser.



No entanto, em muitos casos, ocorre justamente uma divisão entre disciplinas ou aulas especializadas.

Schafer (2011) nos provoca a pensar em como a escola, o ensino, acabam por fragmentar a experiências das crianças. Ele diz que para uma criança de cinco anos, a vida é arte e a arte é vida. Mas, a partir do momento em que as crianças entram na Ensino Fundamental, ocorre uma ruptura e a arte torna-se arte e vida torna-se vida, fragmentando assim, as experiências artísticas das crianças. É importante dizer que a separação das artes pode ser importante para desenvolver acuidades sensoriais específicas e uma apreciação disciplinada. No entanto, o autor defende que nos primeiros anos, e aqui aponto também a Educação Infantil, as artes não fossem fragmentadas, para que houvessem todas as artes incluídas num trabalho de expressão e sensibilidade. Assim, Daiane também demonstra em sua fala, que acredita na potência de seu trabalho na Educação Musical, desenvolvendo um trabalho aberto a outras possibilidades, que conectam a música e as artes de uma maneira holística, sem fragmentações. *“Por mais que ele (o professor especialista) venha uma vez por semana ali e faça, eu acho que eu tenho uma visão maior, mais aberta, e eu acho que eu consigo explorar isso de outras formas.”* Aqui, cabe destacar que a professora não nega a importância do trabalho do especialista, mas destaca o olhar sensível da professora de Educação Infantil para abordar as artes como algo que faça parte de todos os demais aspectos do desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, a arte é entendida como uma atividade cultural e social e que, portanto, nos afeta por relações, imagens, situações, acontecimentos e emoções. Hermann (2005) aponta a Teoria estética de Adorno (1970), explicando que as forças do mercado acabam moldando a cultura nas sociedades massificadas, e os indivíduos massificados são incapazes de exercer juízo do gosto. Se pensarmos em uma cultura massificada, não há mágica de olhar para a arte apontada na epígrafe, não há o olhar como se fosse a primeira vez, não há o tempo da experiência.

O caráter sempre dinâmico e imprevisível da criação artística e a experiência estética ultrapassam as questões de banalização cultural, e a arte é o refúgio para sustentar a subjetividade contra as forças objetivas massificadoras. A arte sempre tem um momento utópico, uma vez que a presença da obra de arte traz consigo a possibilidade do não-existente, transcende os antagonismos da vida cotidiana, emancipa a racionalidade do confinamento empírico, imediato (HERMANN, 2005, p.29).

A arte nos coloca diante de algo novo, estranho, que nos provoca reflexões, novos questionamentos, nos levando a compreensões diferentes, para além do habitual (HERMANN, 2005). Este algo novo apaixonante e mágico, da canção da epígrafe. Nesse sentido, pensar em música como parte da arte, como possibilidade para uma experiência sonora, significa superar a massificação, partindo para compreensões plurais.

Diante dessa possibilidade de experiência sonora, compreendendo as pluralidades, está implicada a vida novamente, pois é na sensibilidade e na criação que a vida se faz, e são nas experiências que a vida vai sendo criada e recriada de maneira única, plural. Assim, a seguir, falarei sobre como a professora deu potência às experiências sonoras e musicais das crianças, possibilitando-as sentirem, criarem e viverem a arte.

### **5.1 Vida é arte e arte é vida**

A vida é arte e arte é vida, assim como Schafer (2011) se referia à compreensão das crianças pequenas, também Vercillo (2015) coloca essa compreensão na canção trazida nesta epígrafe, referindo-se já no nome da música: “Vida é arte”. Não há como conceber a arte sem alguém que a tenha criado e alguém para contemplá-la, senti-la. Viver é sentir, é pensar, é imaginar, é criar. Assim, compreendo também a Educação Musical baseada nessa ideia e apontando para a perspectiva holística que indica esta conexão entre a vida e a arte.

Esta compreensão holística se aproxima com a ideia de transdisciplinaridade, quando quebra as barreiras das disciplinas curriculares e elas deixam de existir. É como se as gavetas que compartimentam as disciplinas fossem abertas, possibilitando um trânsito livre e aberto para múltiplas possibilidades de ensino e de aprendizagem (GALLO, 2004). Mais do que isso, relacionando à canção da epígrafe, “caminhando dentro de si”, onde tudo está interligado, onde neurônios se conectam como rizomas em uma infinidade de possibilidades únicas e plurais para cada pessoa.

Diante dessa compreensão que se apresenta, especialmente na Educação Infantil, em que raros são os casos de compartimentalização de algumas disciplinas, a professora Daiane abriu essas gavetas em suas ações educativas, gerando possibilidades para esse livre trânsito entre os conhecimentos e para as crianças caminharem dentro de si mesmas, sentindo, vivenciando e experienciando o que ela propunha através de seu ensino.

Mesmo que naquela escola houvesse a aula de música com o professor especialista<sup>20</sup>, ela buscou as fissuras possíveis para trabalhar a Educação Musical neste sentido de transversalidade dos conhecimentos e integralidade do desenvolvimento das crianças, nas quais, mais do que entender os conceitos e aprendizagens, as crianças “sentissem”, assim como apontado por Versillo na epígrafe.

Assim, suas ações envolviam especialmente a ludicidade em cada situação de aprendizagem proposta para as crianças, enfatizando, ainda, a perspectiva da música como jogo. Conforme Brito (2019), música é jogo no sentido lúdico da palavra, sem a ideia de ganhadores ou perdedores, mas no sentido de pessoas brincantes com o fazer musical, que se atualiza no acontecimento musical em si. Um jogo no qual jogamos pelo prazer de jogar. Para esse jogo, a música é entendida como “potência do sensível do jogo da arte [...] jogo da criação, do experimento, da contínua e permanente reinvenção (p.38)”. Para as crianças, o jogo é um contínuo movimento, é brincadeira, mergulhado na experiência.

Nesse sentido, a professora foi construindo uma possibilidade de Educação Musical humanizadora, repleta de conteúdos, que não se prendiam apenas neles. Nessa possibilidade, professores e crianças aprendiam e ensinavam de maneira lúdica, com diálogo e ações colaborativas, respeitando as individualidades de cada um e construindo conhecimentos (JOLY; SEVERINO, 2016, apud BRITO, 2019). Assim, a professora trouxe diferentes brincadeiras musicais, dramatizações e exploração de objetos sonoros em forma de brincadeira para que as crianças sentissem as possibilidades passando pelo próprio corpo, mergulhando na

---

<sup>20</sup> Conforme a organização da Rede Municipal de Ensino, o momento das aulas especializadas era utilizado para que os professores das turmas realizassem suas Horas-Atividades.

experiência, no brincar, no viver o aqui e o agora, em contínuo movimento deste jogo chamado música (BRITO, 2019).

Dentre as brincadeiras realizadas pela professora, estavam: “Careca e Cabeludo<sup>21</sup>”, “Lencinho na mão<sup>22</sup>” e “Escravos de Jó<sup>23</sup>”. Brincadeiras que às vezes eram trazidas da maneira como as crianças já conheciam e outras vezes eram criadas diferentes maneiras de brincar, ampliando possibilidades, criando novos jeitos de ensinar e entrelaçando outras aprendizagens, nas quais professora e crianças viviam a arte da criação, ou o “jogo da criação, do experimento, da contínua reinvenção (BRITO, 2019, P. 38)”.

Uma outra brincadeira, repleta de possibilidades de ensino e de aprendizagem, na qual as crianças viveram, brincaram, sentiram, inventaram, repetiram, e que destaque por ter se mostrado potente pela exploração e a criação das crianças, foi a brincadeira “Que som?”. Nessa brincadeira, a professora começou cantando: *“Que som, a profe, agora vai fazer? Faça um som com o corpo pra que eu possa aprender. É 1, é 2, é 3 e já!”*. Então, ela criava um som com o próprio corpo e as crianças deveriam imitar. Depois disso, uma criança criava um som com o próprio corpo. Dessa maneira, o jogo chamado música se apresentava através da escuta e pela reprodução de formas sonoras, em improvisação, em repetição (diferente), em invenção, mergulhando no sensível (BRITO, 2019). No vídeo que segue, é possível observar a organização dessa brincadeira e os modos plurais como as crianças a vivenciaram.

---

<sup>21</sup> Eram dados comandos e combinado um determinado gesto para cada comando. Ao longo da brincadeira, as crianças criavam novos comandos e atentamente, os colegas deveriam seguir.

<sup>22</sup> Brincadeira musical folclórica, semelhante ao ovo chovo, mas enquanto brincam, cantam: “Corre cutia, na casa da tia/ Corre cipó na casa da vó/ Lencinho na mão caiu no chão/ Moça bonita do meu coração. Quando era cantado que o lencinho caiu no chão, deveriam largar o lenço atrás do colega e fugir do mesmo.

<sup>23</sup> Brincadeira musical folclórica em que se forma um círculo com um objeto a frente que deve ser passado para o colega do lado no ritmo da música: Escravos de Jó jogavam caxangá/ tira, bota, deixa o Zé Pereira que se vá/ Guerreiros com guerreiros fazem zig, zig, zá/ Guerreiros com guerreiros fazem zig, zig, zá.

## QR Code 7 – Que som



Fonte da autora

Dessa maneira, as crianças puderam ir caminhando dentro de si, como diz Vercillo, e pesquisando as possibilidades de sons que o próprio corpo poderia produzir através de seus movimentos. Era um momento de pesquisa e criação a partir da imitação, do olhar para o outro e do conhecimento de si mesmo. Enquanto aguardavam que o colega fizesse o som, iam fazendo suas pesquisas em seu próprio corpo, descobrindo toda a potência contida em seus movimentos. Assim, as crianças iam além da imitação, utilizando o gesto do outro como um repertório que ia sendo somado aos sons produzidos pelo próprio corpo, sendo utilizado como um guia, constituindo assim, um processo educativo voltado para o enriquecimento desse gesto musical (AMORIM, 2017), e “repetiam diferente”, como apontado por Deleuze (apud BRITO, 2019).

Além desse gesto musical, através da brincadeira, a professora possibilitou outras aprendizagens relacionadas à motricidade, à oralidade, à sequência, dentre outras diversas, compreendendo estas gavetas abertas para as relações possíveis, que envolviam outros conhecimentos prévios e relações múltiplas. Como a representação do som do unicórnio, trazido como possibilidade por Estaille durante a brincadeira “Que som?”. Todos cantavam “*Que som, a Estaille agora vai fazer? Faça um som com o corpo pra que eu possa aprender. É 1, é 2, é 3 e já!*” e ela respondeu: “*Um unicórnio*” a professora perguntou “*Como é que faz o unicórnio?*”, enquanto a menina pensava, os colegas criaram possibilidades: “*irróróróró*” a partir das representações que tinham sobre o personagem fantástico, que se parecia com um cavalo.

Assim, Daiane explicou-me, em uma das entrevistas que realizei com ela, que “*De uma maneira lúdica, a gente consegue integrar todos eles. Respeitando cada um na sua maneira, na sua realidade, né. Eu acho que isso é bem legal. A música*

*consegue juntar tudo isso e transformar isso numa coisa boa!”* Nesse sentido, ela apresentava em sua fala as possibilidades de transformação, de integração e de potência para abordar diversos conhecimentos e aspectos do desenvolvimento de maneira holística, integrando as diferenças entre as crianças, entre suas culturas, entre suas experiências, entre suas dificuldades, entre seus interesses e entre suas potencialidades, através das brincadeiras musicais.

Situações envolvendo diversos conteúdos estavam constantemente presentes nas aulas da professora. Assim, além das brincadeiras musicais, a música se atravessava pelos jogos de trilha, pelas histórias e até pelas dramatizações. Na Figura 7, observa-se um desses momentos, em que a professora introduziu o jogo da trilha com a cantiga da história da Chapeuzinho Vermelho<sup>24</sup>. A partir da música, ela relacionou o trajeto que precisariam percorrer ao jogo regado, tendo ainda como objetivo, ampliar o repertório das crianças.

Figura 7 – Trilha da Chapeuzinho Vermelho



Fonte da autora

---

<sup>24</sup> Pela estrada afora eu vou bem sozinha/ levar esses doces para a vovozinha/ ela mora longe, o caminho é deserto/ e o lobo mau passeia aqui por perto/ Mas, à tardinha, ao sol poente/ com a mamãezinha eu vou dormir contente.

Outro exemplo de uma das situações de aprendizagem que integrou nitidamente diversos conhecimentos, potencializando a expressão corporal das crianças, bem como uma sequência narrativa, dentre outras aprendizagens que emergiram através da situação, foi a dramatização de uma música que falava da história “O grande rabanete”, de Tatiana Belinky (2002). A história havia sido contada anteriormente e, a partir disso, a professora viu a oportunidade de não apenas ampliar o repertório de canções, mas de ritmos e gêneros musicais. No vídeo a seguir, apresento um fragmento desse momento.

#### QR Code 8 – O Grande rabanete



Fonte da autora

As gargalhadas, percebidas em segundo plano na filmagem, demonstram o quanto as crianças estavam se divertindo com aquele momento lúdico, ao mesmo tempo, estavam levando a sério sua dramatização, desde a ação do que a letra da música narrava, como puxar o personagem a sua frente, até a maneira de se deslocar em quatro patas, ou em pé, de acordo com suas representações.

[...] É fundamental que o jogo de faz de conta seja incorporado às aulas de música durante essa fase da vida, e seja o ponto de partida das experiências musicais oferecidas em aula. As atividades de performance corporal ou vocal, de audição de obras musicais e de criação devem ser pensadas de modo a estarem conectadas a uma situação lúdica e prazerosa, durante a qual a criança possa se manifestar e exercitar no plano da imaginação sua capacidade de planejar e imaginar conteúdos e regras inerentes ao fenômeno musical (PARIZZI, 2015, p. 81)

Enquanto se divertiam, aprendiam sobre o ritmo, sobre a sequência dos fatos, sobre um gênero musical semelhante às marchinhas de carnaval. Cada uma vivenciou aquele momento de uma maneira diferente, inclusive enquanto eram expectadoras da dramatização dos colegas. Alguns dançavam, dramatizavam também, outros observavam sérios, outros riam, e outros faziam outras coisas diferentes do que a

situação propunha, não sendo possível medir aquelas aprendizagens<sup>25</sup> justamente por ser algo tão singular como é a vida e a arte. Pois a mágica daquilo que a professora propôs estava no olhar de cada um, como na epígrafe deste capítulo. A “mágica” da vida que se relacionou com aquela arte, como cantado por Vercillo, e que foi se constituindo como experiência sonora, singular de cada uma das crianças, estava no olhar, ou na maneira com que cada um viveu e sentiu a arte daquela música, fosse dramatizando-a, ouvindo-a, dançando-a ou até mesmo ignorando-a, como gavetas abertas para as possibilidades.

Mas, além de todas as aprendizagens possíveis que eram proporcionadas pelas ações educativas da professora, os objetivos dela quanto à Educação Musical também vinham à tona, sendo oportunizados momentos de produção sonora e também de prevenção do som, o que será explicado na produção e a prevenção do som a seguir.

## 5.2 A produção e a prevenção do som

O som é vida que supera a morte, que é o silêncio (SCHAFER, 2011). Assim, estar entre as crianças do Jardim A era pura vitalidade. Mas a mágica da arte, como dito por Vercillo na epígrafe, está no olhar, no ouvir, no sentir. Porém, muitas vezes, a arte das produções sonoras das crianças, era tomada por ruídos contidos na paisagem sonora da escola (caixas de sons das outras turmas, movimentos dos carros na rua, produção de sons com diversos objetos do ambiente escolar e especialmente as conversas entre as crianças da turma e das demais turmas da escola), que atrapalhavam a magia de ouvir, de sentir. Dessa maneira, os sons daquela paisagem sonora, em muitos momentos, tornavam-se poluição sonora aos mais sensíveis. Isso era representado pelo gesto de tapar os ouvidos com as mãos, ou as queixas, dizendo “*a minha cabeça está doendo*”, por causa de tanto barulho e até mesmo o aumento do volume da voz de cada um para se fazer ouvir. Como nos

---

<sup>25</sup> Ver capítulo 6.



diz Schafer (2011, p. 55), “os ouvidos são expostos e vulneráveis”, e isso tornava alguns momentos bastante difíceis naquela turma.

Atualmente, nossas paisagens sonoras são tomadas por muitos sons nunca antes ouvidos na história, e sugere que é chegada a hora de nos preocuparmos tanto com uma prevenção dos sons como com a sua produção. Assim, como a medicina preventiva preocupa-se com os hábitos saudáveis, a Educação Musical deve incentivar os sons saudáveis à vida humana (SCHAFFER, 2011).

Nesse sentido, a professora ofereceu vários instrumentos musicais de sopro e percussão da bandinha infantil para que as crianças explorassem e pesquisassem os sons possíveis a partir deles. A tendência das crianças foi de usar a força nesta exploração, tanto ao assoprar os instrumentos de sopro, quanto ao chacoalhar ou bater nos instrumentos de percussão, o que fez com que se mostrassem perturbados com aqueles sons. Diante dessa situação, Daiane chamou a atenção das crianças para o som de cada um deles e a maneira como eles poderiam agradar ou desagradar os ouvidos, chamando a atenção para a intensidade dos sons (QR Code 9).

QR Code 9 – Sons fortes e fracos



Fonte da autora

Assim, iniciando justamente pela produção do som, ela começou um trabalho de prevenção, buscando hábitos e experiências sonoras que fossem saudáveis aos ouvidos e à produção musical, resgatando a magia da arte no olhar sensível com todos os sentidos, como na canção de Vercillo.

Dessa maneira também, ela oportunizou a exploração de materiais diversos, como caixas de ovos, potes e rolos de papel, com o objetivo de que as crianças experimentassem as possibilidades sonoras daqueles materiais. Cada vez mais, ela instigava as crianças a esta pesquisa, a esta escuta e à criação. Em um desses momentos, a aluna Laura batia uma caixa de ovos no chão. Então, Daiane interveio:

*Olha, Laura, faz som diferente agora batendo no chão. É diferente do tapete. Laura então, ficou fazendo tentativas, explorando. Batia no tapete, batia no chão, virava a bandeja. Afirmando que era mesmo diferente e mostrando-se impressionada com a descoberta (Nota do diário de itinerância, 22/10/19).*

Nesse sentido, Brito (2019) explica que é preciso realizar, continuamente, práticas criativas a fim de convidar as crianças a experimentar, escutar e criar, pois as experiências estão sempre se transformando e é preciso manter-se atento e aberto para que as crianças “possam seguir pesquisando, inventando e/ou reinventando, refletindo, escutando... sempre (p.46)”.

Diante desta proposta de escuta, de pesquisa, de atenção, observei uma brincadeira despretensiosa da professora em um momento de alimentação, em que ela disse às crianças “*Ouçam o som do silêncio!*”, e pouco a pouco, elas foram diminuindo as produções de ruídos, aqueles sons indesejados naquele instante. Então, em uma de nossas conversas, eu lhe sugeri que trabalhasse o silêncio das crianças a partir daquela brincadeira, para dar continuidade a um trabalho de prevenção do som, buscando sensibilizar as crianças para as possibilidades contidas no silêncio (SCHAFFER, 2011). Mas os planos dela foram ainda mais lúdicos e ela apresentou à turma o “Mostro do Silêncio”!

Figura 8 – O Mostro do silêncio



Fonte da autora

Para apresentar o mostro à turma, ela preparou o ambiente, escureceu a sala, criou um suspense, a fim de chamar a atenção para aquilo que estava trazendo. Disse à turma que o monstro do silêncio não gostava do barulho, ou seja, dos ruídos. Por isso, deveriam ficar quietinhos e se concentrar para conhecê-lo. Toda aquela expectativa trazia um ar de algo ruim, com que deveriam ter medo. No entanto, o monstrinho se tratava de um personagem colorido, divertido, agradável aos olhos, ao toque. Dessa maneira, trazendo a ideia holística da arte, aquele Monstrinho do Silêncio, da maneira como se apresentava, não tinha nada de ruim nem de amedrontador. Assim, as crianças começaram vivenciar o silêncio de maneira agradável, divertida e saudável, como vivenciavam as músicas. Desse modo, puderam “olhar como a primeira vez” para o silêncio, suspendendo os juízos, e experienciando uma relação diferente com ele.

Quando a professora trouxe para a turma o Monstrinho do Silêncio, o que ela quis com isso foi “limpar os ouvidos” (SCHAFER, 2011) das crianças, diminuir o ruído existente. Pois, segundo o autor, o silêncio é um recipiente onde é colocado um evento musical, e assim sendo, o silêncio protege este evento musical, sensível, contra o

ruído, que é aquele som indesejável, destruidor do que queremos ouvir. Por isso, essa situação de aprendizagem se mostrou tão importante para a Educação Musical das crianças, pois foi possível, através dela, valorizar a percepção do silêncio para a escuta da música, num exercício de prevenção do som para dar potência à estética, à fruição e à criação na produção sonora.

Ao proporcionar situações que possibilitassem a produção e a prevenção do som, no sentido saudável e mágico da música como jogo e como arte, as escolhas feitas pela professora também perpassavam pela composição do cardápio sonoro oferecido às crianças. Sobre estas escolhas tratarei a seguir.

### **5.3 Cardápio Sonoro: as escolhas da professora**

O período em que estive acompanhando a professora e a turma Jardim A me possibilitou conhecer músicas e sons diferentes dos que eu já conhecia e, sobretudo, músicas e sons diversificados, que formavam o “Cardápio Sonoro” (LINO, 2008) oferecido às crianças. Tal como Vercillo faz escolhas, citando em sua canção desta epígrafe diversos artistas, referindo-se a suas obras de arte, que partem de espaços e tempos diferentes, representando seus estilos culturas plurais, assim também organizarei este subcapítulo, que relaciona as escolhas feitas pela professora Daiane quanto aos sons e músicas apresentados às crianças.

Assim, quando utilizo o termo Cardápio Sonoro, refiro-me ao repertório de músicas e sons servidos às crianças na escola. Trata-se do conjunto de canções e sons “disponibilizadas e permitidas como interpretação, nos variados contextos institucionalizados e somente neles (LINO, 2008, p. 219)”.

A cada dia de observação, deparava-me com uma canção, um som, uma brincadeira musical diferente, como no dia em que conheci uma nova maneira de brincar de amarelinha, diferente da brincadeira silenciosa que eu conhecia, em que as crianças pulavam sobre a sequência numérica, intercalando pulos com um pé só e com os dois pés. A professora apresentou a brincadeira intitulada “Amarelinha Africana” que era brincada conforme o ritmo da música “Minuê”. No vídeo, que segue,

é possível observar as crianças brincando, ouvindo e vivenciando a brincadeira e a canção de maneira holística.

#### QR Code 10 – Minuê



Fonte da autora

Essa música, acompanhada da brincadeira, ou vice e versa, foi apresentada às crianças por causa das brincadeiras presentes no dia a dia delas e de um projeto organizado pela professora Daiane com as crianças que visava abordar as diferentes culturas. Nesse projeto, dentre tantas situações de aprendizagem propostas, as crianças assistiram a muitos vídeos, ouviram e dançaram músicas oriundas das culturas africanas, japonesas, alemãs, italianas, indígenas e haitianas especialmente, já que a turma também é composta por crianças imigrantes do Haiti. Assim, com muita pesquisa e troca com os outros professores da escola, Daiane apresentou esta brincadeira musical de uma amarelinha diferente da convencional conhecida pela turma, valorizando a influência africana em nossa história. Hoje, ao ouvir a música Minuê, tenho vontade de pular ao ritmo dela. Às vezes dando pulos para frente, outras girando no ar, ou criando outras possibilidades, assim como foi feito pelas crianças, que dançaram até ajoelhados ou em posição de quatro, e sobre desenhos diferentes, reinventando a amarelinha, a partir do desenho feito no chão para aquela convencional. A imagem a seguir ilustra esta brincadeira nova, que criou a fusão entre a amarelinha convencional e a amarelinha africana, enquanto a professora colocava na caixa de som a música “Minuê”.

Figura 9 – Reinvenção da Amarelinha



Fonte da autora

Nesta turma, na qual fiz a pesquisa, a diversidade estava muito presente, como já mencionei ao apresentá-la<sup>26</sup>, e cada aspecto da diversidade, seja cultural, étnico, social, religioso, dentre outros, se constitui como contexto das crianças e está presente em todas as áreas e conteúdos trabalhados (QUEIROZ, 2011). Essas questões estiveram presentes nas escolhas da professora, valorizando as

---

<sup>26</sup> Ver capítulo 2.

necessidades<sup>27</sup>, os interesses das crianças e a potência daquilo que traziam a partir de suas experiências sonoras.

Dessa maneira, foi se constituindo um cardápio sonoro amplo, rico e potente para a Educação Musical das crianças, que dialogava com os diversos assuntos, conteúdos e aprendizagens que a professora objetivava. A Minuê demonstra um fragmento desse repertório, sendo essa canção de brincar marcadamente exótica em relação ao repertório comum ao dia a dia das crianças e suas famílias. Mas isso não significa que o cardápio sonoro apresentado às crianças precise ser sempre escolhido a partir desses aspectos. Tomando como base para ilustrar isso, relembro as escolhas feitas por Vercillo, remetendo à poesia, à arquitetura, à pintura, trouxe Drummond, Gaudí, Miró, Toulouse, apresentando obras de arte com suas peculiaridades, estilos, espaços e tempos, não necessariamente exóticos, mas ampliando o repertório de quem ouve sua canção, formando um cardápio artístico. Assim, no sentido do cardápio sonoro, a palavra de ordem tem tudo a ver com a turma: diversidade!

Em cada aula, Daiane proporcionava a diversidade com o cuidado de não estabelecer uma hierarquia entre os sons e músicas apresentados. Assim como as escolhas feitas por Vercillo na canção, em que cada representação das obras trazidas tinha sua peculiaridade, sua diversidade e sua beleza. Ora trazia músicas do contexto das crianças, ora se embalava ouvindo alguma música trazida por elas, ora tentava ouvir os sons externos da sala, ora provocava-os para perceberem o silêncio, ora apresentava os sons dos mais variados instrumentos musicais e ora explorava sons e ruídos de outros objetos, proporcionando o diálogo entre estes sons, conforme proposto por Queiroz (2011).

Destaco a importância dos objetivos das situações de aprendizagem apresentadas às crianças e das propostas consistentes oferecidas a elas pela professora, inter-relacionando-as à diversidade musical e sonora, no sentido de proporcionar às crianças possibilidades de “descobertas estéticas, técnicas,

---

<sup>27</sup> Quando me refiro, nesse texto, às necessidades das crianças, desejo ressaltar as barreiras da comunicação entre a turma, devido aos idiomas falados pelos nativos e pelos imigrantes, assim como o desenvolvimento oral do colega com síndrome de Down, que comunicava-se mais por gestos e expressões, bem como a concentração para a realização das situações propostas, que se apresentavam como necessidade do grupo, bem como aquelas necessidades individuais relacionadas ao desenvolvimento psicomotor, emocional e social de cada criança e observadas pela professora.

perspectivas e culturais no âmbito da música e, portanto, da sociedade (QUEIROZ, 2011)".

Entendo que para concretizar ações educativas abrangentes, que contemplem a música em suas distintas facetas, é preciso mais que a inclusão de repertórios e de atividades relacionadas à diversidade musical. É importante ter em mente que, em qualquer processo educativo-musical, é preciso expandir os conhecimentos do alunado, mas, fundamentalmente, é necessário conhecer suas vivências, os seus anseios e as suas (inter)relações com a música (QUEIROZ, 2011, p. 22)

Diante das inspirações trazidas pelo autor, lembrei-me da primeira entrevista realizada com a professora Daiane, que contou-me algumas situações de aprendizagem que já havia proposto à turma antes da minha chegada e que foram realizadas justamente com o objetivo de ampliar os conhecimentos das crianças, ao mesmo tempo em que traziam as experiências sonoras das famílias dos dois colegas imigrantes do Haiti. No entanto, as situações propostas não permaneceram somente no que foi trazido por estas famílias. A curiosidade das crianças, bem como o objetivo da professora de ampliar o repertório, dialogando entre as diferentes manifestações musicais, deu origem a outras situações de aprendizagem, que levaram as crianças a conhecer músicas de origem indígena, alemã, italiana, entre outras. *No projeto anterior, que a gente trabalhou as culturas, eu procurei trazer os ritmos das diferentes músicas, danças, das diferentes culturas pra eles. Então, a gente assistiu bastante vídeos, ouviu as músicas, dançou. E aí a gente trabalhou as músicas [...] da cultura africana, da japonesa, dos haitianos. Como a gente tem dois alunos haitianos, então a gente pegou o que eles traziam de sua cultura. Até procurei entrevistar o pai, pra ele trazer um pouco do que que eles escutam aqui ainda. E a gente trouxe músicas alemãs também, italianas. Então, acho que ali eles tiveram uma abrangência bem grande dos diferentes ritmos e danças que a gente tem. Além do que eles vão trazendo*". Diante do exposto, mais do que ampliar o repertório, o cardápio diversificado, que foi sendo apresentado às crianças a partir de suas experiências e de seus contextos, foi fazendo mais sentido ainda na medida em que provocava nelas a curiosidade de saber algo mais, além da música. Elas queriam saber sobre a língua e os instrumentos utilizados nas canções. Assim, a professora foi dando voz aos anseios das crianças, expandindo seus conhecimentos a partir da música, trazendo à tona a magia do olhar dita por Vercillo (2015). Olhar curioso, atento, sensível da experiência, das possibilidades e novidades que cada som e música proporcionava.



Como Carmargo (2018) explica, é importante que se apresente às crianças as músicas folclóricas, por não receberem a influência degradante da indústria cultural, além de dar uma atenção especial à música africana, por sua importância histórica e estética, bem como às músicas eruditas e clássicas, por se configurar como patrimônio histórico universal da humanidade. Mas pontua que as produções contemporâneas precisam ser avaliadas caso a caso, já que, muitas delas, apresentam um potencial carregado de tradições populares autênticas, embora outras recebem influências da indústria cultural que preocupa-se com lucros, não com a estética da obra de arte, ou com a mágica de olhar apontada por Vercillo.

Essa avaliação é uma difícil tarefa para os professores em meio às influências da indústria cultural. Uma das pistas dadas por Camargo (2018), para a escolha do repertório de produções contemporâneas oferecido às crianças, é baseada em quais objetivos de ensino na Educação Musical se deseja alcançar. Assim, na hipótese de que as crianças aprendam sobre as propriedades do som, como altura, timbre, harmonia, é preciso escolher músicas que apresentem esses aspectos. Tais objetivos são ampliados a partir do olhar do professor de Educação Infantil, que avalia a escolha das músicas também pensando na potência para abordar outros conteúdos básicos presentes no currículo.

Como mencionado, enquanto estive acompanhando a professora Daiane, presenciei a apresentação de um amplo repertório, muitas vezes partindo do contexto das crianças, com as músicas de produção contemporânea e as folclóricas, mas com o cuidado de apresentar também um repertório diversificado, oriundo de outros contextos históricos, geográficos e sociais. Além disso, as crianças puderam ter contato e explorar outros sons produzidos a partir de materiais como latas, madeira, plástico duro ou mais fino, sons do cotidiano (som da ambulância, de palmas, de motocicleta, de liquidificador,...), sons produzidos pelo próprio corpo naturalmente, como o coração batendo, ou intencionalmente como o bater das palmas, a fala, dentre outros, como também o silêncio.

Na imagem a seguir, apresento um momento em que a professora convidou as crianças a caminharem dentro de si (VERCILLO, 2015), ouvindo os sons do próprio corpo, não apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos, sentindo as vibrações através do toque para sentir o pulso. Nesse momento, uma das crianças relatou à

turma “eu estou ouvindo meu coração no pé”, demonstrando um indício desta percepção da vibração e do ritmo do pulso.

Figura 10 - O som do pulso



Fonte da autora

As produções contemporâneas também tinham seu espaço, especialmente porque eram trazidas pelas crianças. Penna (2012) fala que, na Educação Musical, é preciso reconhecer e acolher as múltiplas manifestações do mundo contemporâneo, assim como as múltiplas formas de vivenciar a música cotidiana. Para a autora, essas formas e manifestações têm se renovado rapidamente devido aos avanços tecnológicos. Nesse sentido, a professora acolhia e respeitava esse repertório que as crianças traziam, mas procurava ampliá-lo através do cardápio sonoro que apresentava a elas.

Dentre as produções contemporâneas apresentadas às crianças nesse cardápio, a escolha por músicas infantis que tivessem um cuidado com a estética foram as principais, partindo essencialmente da escolha por bandas e músicos cujo repertório em geral apresentassem esta preocupação com a ética e com a estética na produção de canções dedicadas ao público infantil. Nesse sentido, algumas escolhas

que receberam destaque nas ações educativas de Daiane foram as bandas “Palavra Cantada”<sup>28</sup>, “Grupo Triii”<sup>29</sup> e “Shauan Benks”<sup>30</sup>.

Desse último músico, a música que esteve presente em muitas das ações educativas e que esteve inter-relacionada com diversos conteúdos no dia a dia da turma foi “Lavando a roupa com sabão”. Daiane apresentou a música em forma de brincadeira com pedaços de tecido individuais. As nuances da música, ora em ritmo acelerado, ora em ritmo lento, eram percebidas pelas crianças, que manifestavam em suas expressões corporais. Mais do que entender, perceberam, sentiram a música, assim como Vercillo (2015) propõe. Receberam tecidos brancos para dramatizarem a canção e me convocaram a participar. Outras situações de aprendizagem seguiram a partir da música, pois desenharam em seus tecidos, descobrindo possibilidades a partir do contato do giz de cera com o pano branco semitransparente.

No QR Code 11, apresento um dos momentos de exploração desta canção, que mesmo que a proposta fosse sentarem para dramatizar, a professora autorizava as brechas para as explorações das crianças além dos movimentos estereotipados.

QR Code 11 – Lavando a roupa com sabão



Fonte da autora

---

<sup>28</sup> Palavra Cantada é uma banda brasileira criada em 1994 pela musicista Sandra Perez e pelo arquiteto Paulo Tatit, com o objetivo de criar melodias, letras e arranjos respeitando a sensibilidade e a inteligência das crianças.

<sup>29</sup> O grupo Triii é formado por três amigos que desde 2008 buscaram criar músicas, histórias e brincadeiras para crianças. Em sua origem, tem forte influência da banda Palavra Cantada, pois alguns integrantes ainda fazem parte dessa banda.

<sup>30</sup> Shauan Benks é músico, educador, compositor, brincante e produtor cultural e licenciado em Educação Musical pela UniSantanna em São Paulo/SP.

Num segundo momento, em um grande grupo, acabaram explorando os sons da música de maneira coletiva, utilizando um tecido maior com o qual todos brincaram, dançaram, manifestaram suas sensações através de seus corpos.

Foi então que surgiu uma ideia durante os momentos em que Daiane e eu conversávamos e refletíamos sobre suas ações. Que tal ampliar estas vivências utilizando outros tipos de materiais, abrindo a possibilidade para que as crianças fizessem escolhas ou criassem diante de suas experiências? Assim, surgiu a ideia de utilizar plásticos de diversas espessuras, proporcionando ainda um amplo cardápio sonoro.

O QR Code a seguir, apresenta esse momento de exploração, de pesquisa, de curiosidade e de diversão das crianças ao manusearem o plástico e vivenciando, de uma maneira diferente, aquilo que já conheciam, abrindo as caixas de possibilidades, percebendo e sentindo a luz, a magia que Vercillo (2015) fala, em cada movimento e cada maneira de vivenciar a situação proposta pela professora.

QR Code 12 – Lavando o plástico com sabão



Fonte da autora

Gostaria de pontuar ainda que, embora Lino (2008), ao criar a expressão Cardápio Sonoro, comente sobre as músicas que frequentemente são oferecidas nesse cardápio sonoro escolar com a finalidade de exercer o controle sobre as crianças, esta não se mostrava uma prática comum da professora Daiane. Nesse sentido, mesmo que naquela escola também houvesse esta normativa citada por Lino, embora com pouca frequência e ênfase, ela buscava as fissuras possíveis neste contexto.

Assim, o cardápio sonoro oferecido à turma foi variado, contemplando as músicas de produção contemporânea, especialmente as infantis, as músicas de

dançar, as músicas de ninar, os sons de instrumentos convencionais e os sons de instrumentos improváveis, mas sendo especialmente composto por músicas de brincar.

Desta maneira, com um cardápio sonoro plural, Daiane possibilitou às crianças mais do que conhecer e entender, mas perceber e sentir os sons, ruídos e silêncios, abrindo o trânsito das diversas possibilidades de aprendizagens para as crianças e para ela mesma. Assim, foi como se ela levasse as crianças para conhecerem Gaudi, Miró, Toulouse, Drummond, Portinari, entre tantas outras obras de arte ricas, diversas e com suas peculiaridades, que Jorge Vercillo (2015) contempla em sua canção da epígrafe, mas era como se ela traduzisse estas manifestações artísticas para as manifestações musicais, tão potentes e encantadoras como esses referidos artistas.

Diante de todas as situações de aprendizagem, que envolveram a Educação Musical, realizadas nas aulas de Daiane e aqui apresentadas, relembro o modo como essas situações foram inspirando-me, enquanto pedagoga e professora de Educação Infantil, para criar novas possibilidades em minhas aulas a partir daquilo que ela me apresentava a cada dia. Assim, as construções realizadas por Daiane demonstravam a potência do professor de Educação Infantil na criação de novas possibilidades de ensino para a Educação Musical das crianças.

## 6 O QUE É A VIDA: A RESPOSTA DAS CRIANÇAS

*Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita*

*Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz  
(GONZAGUINHA, 1982)*

QR Code 13 – O que é? O que é?



Fonte: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

O que é, o que é a vida? Essa é a pergunta que Gonzaguinha (1982) nos faz na canção que apresento na epígrafe deste capítulo. Cada um tem uma resposta, uma ideia sobre a vida, uma sensação, uma percepção a partir de suas experiências, daquilo que vai lhe transformando no que cada um é e vive a cada dia. Mas o autor diz que prefere a resposta das crianças a esta pergunta. As crianças vivem a vida sem medo de ser feliz, aprendendo a cada dia e vendo, através de suas experiências, a beleza dessa vida. Como mencionei no capítulo anterior, a vida é arte para as crianças. Elas sentem e criam, a cada momento, um novo jeito de viver. Assim, não é

preciso que utilizem palavras. Elas nos mostram suas respostas a todo instante, através de suas ações, de suas explorações.

A pureza da resposta das crianças do Jardim A foi uma vida como arte, cheia de beleza, de criatividade, de fruição. Foram essas respostas múltiplas e cheias dessa vida, que inspiraram a escrita deste capítulo. Respostas carregadas de experiências e de aprendizagens também múltiplas. Respostas que traziam toda a magia para o ensino, que era conduzido a partir delas. Respostas às ações educativas da professora, que inspiravam a vida como arte dessas crianças.

Neste capítulo, pretendo dialogar com o capítulo anterior, por entender que as ações educativas da professora, o ensino, encontram-se entrelaçadas com a aprendizagem das crianças e como elas se colocam em relação ao que lhes é proposto, com base em toda sua bagagem cultural, social, histórica, bem como suas experiências. Da mesma forma, as aulas da professora se desenham a partir do que emerge das crianças, de suas explorações, de suas relações, não sendo lineares, mas algo em constante transformação e resignificação.

Assim, falarei das conexões feitas pelas crianças com o que lhes era apresentado pela professora. Conexões que só seriam possíveis a partir dos signos<sup>31</sup>, que faziam sentido para cada criança, em cada situação de aprendizagem proposta por Daiane. Relatarei, aqui, os modos como as crianças se manifestavam diante das propostas oportunizadas por ela, mas também as fissuras que encontravam para fazer outras relações que demonstravam “as gavetas” das possibilidades de aprendizagem abertas. Também abordarei acerca das relações das crianças com os sons, que envolvem essencialmente o “Barulhar (LINO, 2008)”.

## **6.1 A música como vida das crianças**

---

<sup>31</sup> Os signos são os sinais emitidos pelo mundo, que nos dizem algo, nos fazem sentido de algum modo, como se nos chamassem de alguma maneira. De acordo com Larrosa (2018a), aprende-se a partir da interpretação ou da leitura dos signos que nos tocam, que nos dizem alguma coisa.

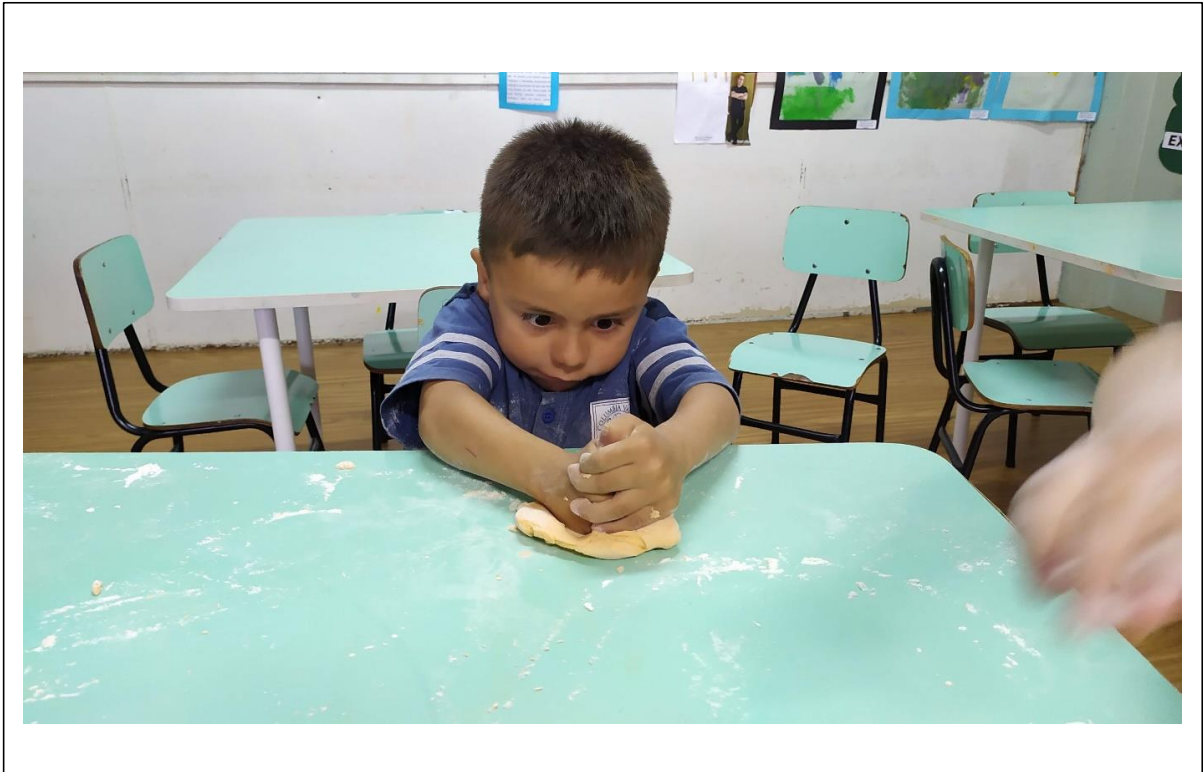
Quando pensamos em música de e para bebês e crianças, é quase automático pensarmos em músicas suaves, acalantos ou aquelas extremamente animadas com um ritmo homogêneo. De fato, as músicas produzidas, conforme o mercado cultural, tendem a seguir nesse sentido, sendo vendidos esses estereótipos sonoros. Mas, como apresentado no capítulo anterior, um cardápio sonoro múltiplo apresentado às crianças deve ser carregado de possibilidades de explorações, de sensibilidades, de criações e de aprendizagens.

Mas, como Correa (2016) nos provoca a pensar, a música para crianças também pode originar-se com elas. Nesse sentido, a partir do que os adultos lhes proporcionam, lhes oferecem, elas exploram os sons e encontram as potências de cada barulho, de cada vocalização, criando novas possibilidades de brincar com os sons. É “a pureza da resposta das crianças (GONZAGUINHA, 1982)” do que significa a vida para elas. Nesse sentido, penso que a música das crianças deve ser considerada como exploração, experimentação dos sons produzidos por si, por outros objetos, por instrumentos e por tudo o que se imaginar.

Para que essas possibilidades e descobertas aconteçam e se potencializem, não basta uma rotina do cotidiano da Educação Infantil permeada por canções. São as possibilidades oferecidas que trarão essa construção sonoro-musical à tona (CORREA, 2016). Assim, a partir das possibilidades oferecidas pela professora Daiane, as crianças do Jardim A brincavam e criavam com os sons e com as músicas. As canções eram apenas uma parte das ações educativas propostas por ela. Tão valiosa e potente quanto estas canções, era a abertura de espaços e tempos, com diferentes materiais, que serviam como os disparadores para estas explorações e criações das crianças. Nesse sentido, relembro alguns materiais oferecidos para exploração das crianças, como os cones de linha, com texturas e formatos que possibilitavam a produção de sons interessantes para elas, e as massinhas de modelar, com as quais as crianças exploravam os sons delas jogando-as sobre a mesa e dando tapas ou batendo nelas, assim como apresento na Figura 11, em que Jônatas produziu sons através das batidas que dava no material, transformando-o em objeto sonoro.



Figura 11 – A massinha de modelar como objeto sonoro



Fonte da autora

A brincadeira e exploração dos cones não foi um momento dirigido pela professora. Ela apenas disponibilizou os objetos e as crianças transformavam aquilo em uma experiência sonora, foi a “resposta das crianças” dando vida aos objetos, percebendo suas resistências e consistências da materialidade sonora. Algumas crianças colocavam no ouvido, percebendo o que acontecia com o som ao seu redor com a barreira do objeto. Outras faziam sua voz propagar pelo espaço, falando ou gritando na abertura maior ou na menor do cone. Quando o som não lhes interessava, abandonavam o objeto e iam em busca de outras possibilidades para brincar. Estas explorações podem ser percebidas no QR Code “A voz e o cone”, que ilustra esse momento.

QR Code 14 – A voz e o cone



Fonte da autora

O que as crianças faziam nessas explorações dos sons, nada mais era do que brincar. Brincar com todas as possibilidades que os materiais com potência sonora lhes proporcionavam. Para Lino (2008; 2015), o contato das crianças com a música é sinônimo de brincar. Elas brincam espontaneamente com os sons porque querem escutar o mundo. Explorando todos os jogos de barulhar que lhes são permitidos para conhecê-lo (2008, p.122). Eu diria que esses jogos fazem parte da vida, que é arte para as crianças. Nesse sentido, como dito por Gonzaguinha (1982), é nessa “pureza das respostas das crianças” às possibilidades apresentadas pela professora que elas vivem esses jogos.

Lembro que, em uma das entrevistas com a professora, antes mesmo de eu presenciar algum momento de exploração dos cones, ela já se remetia a um momento em que ofereceu esse material às crianças. Ela me disse: *“O raspado que o cone dava no encaixe, isso ali foi chamando a atenção deles. E então, eu percebi que eles também perceberam essa relação de movimento com som, com o barulho, com ‘ru’ (referência ao som produzido pelo objeto). E eu acho que isso nas outras brincadeiras também vai acontecendo.”* Através dessa fala, Daiane reforça que, brincando, as crianças vão percebendo esses sons, vão criando, vão se dando conta de suas próprias ações, que resultam em um som. A partir desta consciência, que as crianças vão tomando sobre sua própria criação, aumenta o apetite pela busca, pela investigação de novos sons, resultando em suas composições.

Delalande (2017) faz uma comparação entre as composições atuais e o comportamento das crianças na exploração dos sons. O autor explica que, a partir de meados dos anos 50, o processo das composições se modifica. A música, antes criada a partir de notas musicais em partituras, agora tem seu processo de criação baseado nas explorações sonoras. É uma composição baseada em uma “ideia musical”, uma singularidade sonora, encontrada na pesquisa ou ao acaso na preparação para a composição, e que incita a desenvolvê-la, prolongá-la. Esse desenvolvimento e prolongamento se dá através de um trabalho de repetição e variação sobre a mesma. É nesse aspecto que o autor explica sua comparação com as explorações das crianças, pois tal comportamento dos compositores atuais, de repetir e variar um som distinto, é típico do comportamento de exploração sonora da primeira infância.

As crianças habitualmente produzem ruídos e, quando surge uma singularidade sonora que lhes detém a atenção, têm vontade de repeti-los. A partir de certa idade, a variação se soma à repetição e isso pode construir o princípio dos processos de invenção musical na infância. (DELALANDE, 2017, p.19)

Assim, pude observar que as crianças daquela turma repetiam muito alguns sons que lhes eram interessantes, como a Laura, na situação mencionada no capítulo anterior, em que ela batia com a caixa de ovos no tapete e no chão, repetindo os sons que se somavam em uma sequência, enquanto ela inventava sua música. Assim, as crianças também reagiram com o brinquedo confeccionado pela professora, em parceria com os monitores da turma, para presentear as crianças na semana da criança. Tratava-se de um “Passa bolinha”<sup>32</sup>, que foi utilizado pelas crianças para produção de ruídos. Foi possível perceber claramente que as crianças ignoravam as regras originais do jogo, explorando as potencialidades sonoras daquele material. Ousei fazer uma tentativa de mediação, sugerindo o ritmo da música “Escravos de Jó”, que as crianças já conheciam, enquanto eu sacudia um dos brinquedos. Por apenas alguns instantes fui imitada por algumas meninas. Mas aquele som não lhes era singular, não lhes chamava atenção devido a esta potência percebida pelas crianças nas bolinhas de gude em contato com o plástico da garrafa e até com a mesa. Elas precisavam repetir aqueles ruídos que às vezes eram descobertos a partir do movimento do colega. Sem a “vergonha de ser feliz (Gonzaguinha)”, elas exploravam os sons, ignorando os olhares que se lançavam sobre elas, tanto meus, quanto dos colegas que observavam.

No vídeo “Passa bolinha”, que apresento a seguir no QR Code 15, é possível perceber os vários momentos de exploração do material, iniciando pela exploração convencional do brinquedo a partir de suas regras de passar as bolinhas pelo buraco da garrafa. Logo, observa-se que várias crianças começaram a explorar a sonoridade do objeto de múltiplas formas, sem “vergonha de ser feliz”, entregues a essa experiência. Por fim, há uma exploração de uma criança batendo o brinquedo sobre a mesa. Algumas meninas começam a imitá-lo, repetindo o som diversas vezes. Nesse

---

<sup>32</sup> Brinquedo contendo diversas bolinhas de gude que devem passar por um furo. Para isso, os jogadores precisam movimentar o brinquedo, fazendo com que as bolinhas saltem. Este movimento, provoca a colisão entre as bolinhas ou com as paredes do brinquedo, produzindo sons.

momento, ela continua sua pesquisa, ora batendo forte e rápido na mesa, ora deixando cair em um ritmo mais espaçado.

QR Code 15 – Passa bolinha



Fonte da autora

A partir dessa ideia de Delalande, remeto-me ao que Lino (2008), nomeia de “barulhar”. É sobre essa música das crianças, que esteve presente em diversos momentos da turma, independente ou a partir das ações educativas da professora, que abordarei no próximo item.

## 6.2 Barulhar, a música das crianças

Uma das características mais presentes na turma do Jardim A eram os barulhos. A própria professora descreve isso em uma das entrevistas dizendo “*eles são uma turma que faz bastante barulho*”. Isso, muitas vezes, pode atrapalhar o andamento de alguma situação proposta. Mas será que esse barulho é bagunça ou criação?

Delalande, em entrevista à Alarcon e Brito (2019), explica que geralmente os adultos podam este tipo de conduta, dizendo que atrapalha. Mas, naquela turma, constantemente eram percebidos momentos em que as crianças estavam concentradas, em meio a muitas outras situações e barulhos presentes, explorando algum som que descobriam, com materiais ou até mesmo com o próprio corpo. O exemplo disso aconteceu enquanto a professora organizava uma situação de aprendizagem com as crianças sentadas ao redor do tapete. Como o momento em que a Helena e o Claudinei barulhavam com a própria voz, percebido no QR Code 16 – “Barulhando com a voz”. Naquele momento, as duas crianças faziam suas

pesquisas, exploravam as possibilidades de sons que seus corpos podiam produzir, enquanto aconteciam outras situações na sala.

QR Code 16 – Barulhando com a voz



Fonte da autora

Barulhar é um conceito criado por Lino<sup>33</sup>, que não remete à ideia de fazer barulho, mas de sonorizar imprevisível, espontâneo e improvido, sem prévia sistematicidade e determinação. Para Lino, o Barulhar é a música da infância, a ação de brincar com os sons “É a música da infância (LINO, 2015, p. 121)”.

A Educadora Musical salienta que esta ação lúdica e brincante tem a ver com movimento, com o atrito do corpo com o real, que brota da criança que experimenta o mundo. Ao barulhar, a criança sente a música. Lança o corpo na sensibilidade do soar, assumindo o risco, ou seja, vivendo a arte, a criação, a sensibilidade, a fruição do que para elas é vida. Assim, barulham nos limites do risco.

[...]risco físico (de se depararem com a constituição acústica da onda sonora, explorando aleatoriamente suas qualidades), risco da pregnância (de se verem provocadas e envolvidas obrigatoriamente na escuta, reproduzindo interpretativamente, expressando, afirmando ou negando coerências musicais emolduradas socialmente) e risco da criação (quando, poeticamente, inventavam música) (LINO, 2010, p. 24).

Nesse sentido, não trata-se apenas de “colocar o movimento do corpo nas sonoridades do mundo (*Ibidem*, 2015, p.121)” mas também de ser mobilizado pela escuta a colocar o corpo em movimento, de se entregar por inteiro. Eu diria que é esta entrega de “amar a vida”, que Gonzaguinha (1982) entoa em seus versos, pois se “arte é vida, e vida é arte (Schafer, 2011, p. 278)” assim o barulhar das crianças também é.

---

<sup>33</sup> Referenciarei Lino sucessivamente para explicar o que é Barulhar, pois este é um conceito criado pela mesma e em todas as pesquisas, que realizei em relação ao conceito, há sempre esta mesma autora citada.

Se barulhar é vida e vida é arte para as crianças pequenas, então, vivenciando a experiência de barulhar intensamente, elas manifestavam essa vida também no cotidiano escolar. Nesse sentido, Lino (2008) aponta que todas as crianças barulham, cada uma em seu ritmo, de sua maneira, imprimindo sua sensibilidade, sua identidade, sua singularidade em cada movimento. No ato de barulhar de cada criança, há sua singularidade, pois é carregado de afetos, desafetos, angústias, dores, prazeres, medos, sensações, emoções e relações. Este ato de barulhar é uma ação lúdica, livre, um jogo insubordinado, sem regras preestabelecidas, espontâneo e improvisado, que expressa a experiência de organizar sonoridades como a marca de diferentes sociedades e singularidades de ser (LINO, 2008; 2015).

Mesmo imprimindo a singularidade de cada criança, a autora explica que o barulhar pode tanto ser uma ação individual, quanto pode ser uma ação de interação com o outro, com seus pares, com os adultos ou com a paisagem sonora (LINO, 2008).

Como trocas ininterruptas de intimidades com os pares no coletivo, elas fazem emergir a música como entonação, canto, fala, palavra, frase, texto, grito, gesto, movimento, boca, vocalize, melodia, língua, etc. indicando a oralidade como propriedade adesiva dos corpos que barulham num tempo que é conduzido pelo fluir na intensidade de sua duração (*Ibidem*, 2008, p.148).

Assim, especialmente ao brincarem com os sons de suas vozes, as crianças provocavam umas às outras em seu barulhar. Naquele momento de exploração dos sons das suas vozes, Claudinei e Helena começam seu barulhar provocando os colegas ao seu redor para brincar com os sons. Diante disso, não devemos impor, do exterior, uma música às crianças, mas proporcionar o encontro com distintos modos de entrar em linguagem, brincando com os sons, barulhando (LINO, 2015). Nesse sentido, oportunizar as possibilidades para que as crianças explorem as materialidades sonoras acaba fortalecendo a criação delas, trazendo a beleza dessa “vida” (GONZAGUINHA, 1982) que as crianças apresentam ao brincar.

Barulhar é a música plural das crianças, das culturas da infância, é uma dimensão poética da música. Assim como a infância é entendida como plural, havendo várias maneiras de vivê-la e de ser criança, a pluralidade também está presente nesta música, existindo várias músicas da infância (LINO, 2010).

Esta música das infâncias é espontânea, imprevisível e investigativa. A investigação estava presente nos diversos momentos da turma, tanto em momentos do brincar livre, quanto em momentos em que a professora propunha alguma situação de aprendizagem, mesmo que não houvesse planejado espaço para este barulhar. As crianças encontravam as fissuras no tempo e espaço para entregar seus corpos para as materialidades do som, expressando sua sensibilidade e sonorizando sem prévia sistematização, por ser uma necessidade humana sensível (LINO, 2010).

Na ação de barulhar, a improvisação, o acaso, o encontro e a convivência emergem como molas da ação poética infantil, memória de um corpo passado, presente e um devir de que nem mesmo se tem consciência naquele momento. Assim, o ato de barulhar carrega a necessidade humana de *sentir antes de dar sentido* (Grifos nossos). (LINO, 2010, p. 85).

Assim, algumas vezes, o direcionamento das propostas da professora se tornavam difíceis, pois a resposta das crianças era de manifestarem a necessidade intensa e insistente de sentir os materiais oferecidos barulhando no limite do risco físico. Então, através de sua reflexão na ação e também a partir de minhas interferências, feitas com o intuito de pensarmos juntas durante a situação de aprendizagem, a professora acabava suspendendo, temporariamente, suas ações educativas planejadas e abrindo espaço para as crianças improvisarem musicalmente. Como no dia em que trouxe o saco de colchão para a brincadeira musical de lavar a roupa, já apresentada no QR Code 12. O planejado era que percebessem o som singular daquele material através da brincadeira. Mas a resposta das crianças foi de barulhar para brincar com aquele som, para transformá-lo em chuva, para se divertirem com aqueles sons. O fato de Daiane suspender o seu planejamento por alguns instantes, dando espaço para as crianças viverem as materialidades sonoras daquele objeto, mostrou-se mais atraente às crianças. Ali, elas improvisaram um som, uma música cheia de significados.

Nesse sentido, como constatado por Lino (2008), todas as crianças fazem o barulhar, mas algumas barulham mais do que as outras, são mais sonoras, e outras mais silenciosas. Sendo assim, chamo a atenção novamente para as experimentações sonoras que Claudinei realizava. Em qualquer momento, era possível perceber suas barulhadas, experimentando, fazendo jogos de escuta, narrativas sonoras, cantando, compondo e improvisando. A sensibilidade ao barulhar manifestava-se também em seu corpo, na medida em que modificava suas

expressões faciais ou se embalava. Essa situação é ilustrada pela Figura 12, que apresento a seguir.

Figura 12 – Exploração das Potencialidades Sonoras de Sucatas 1

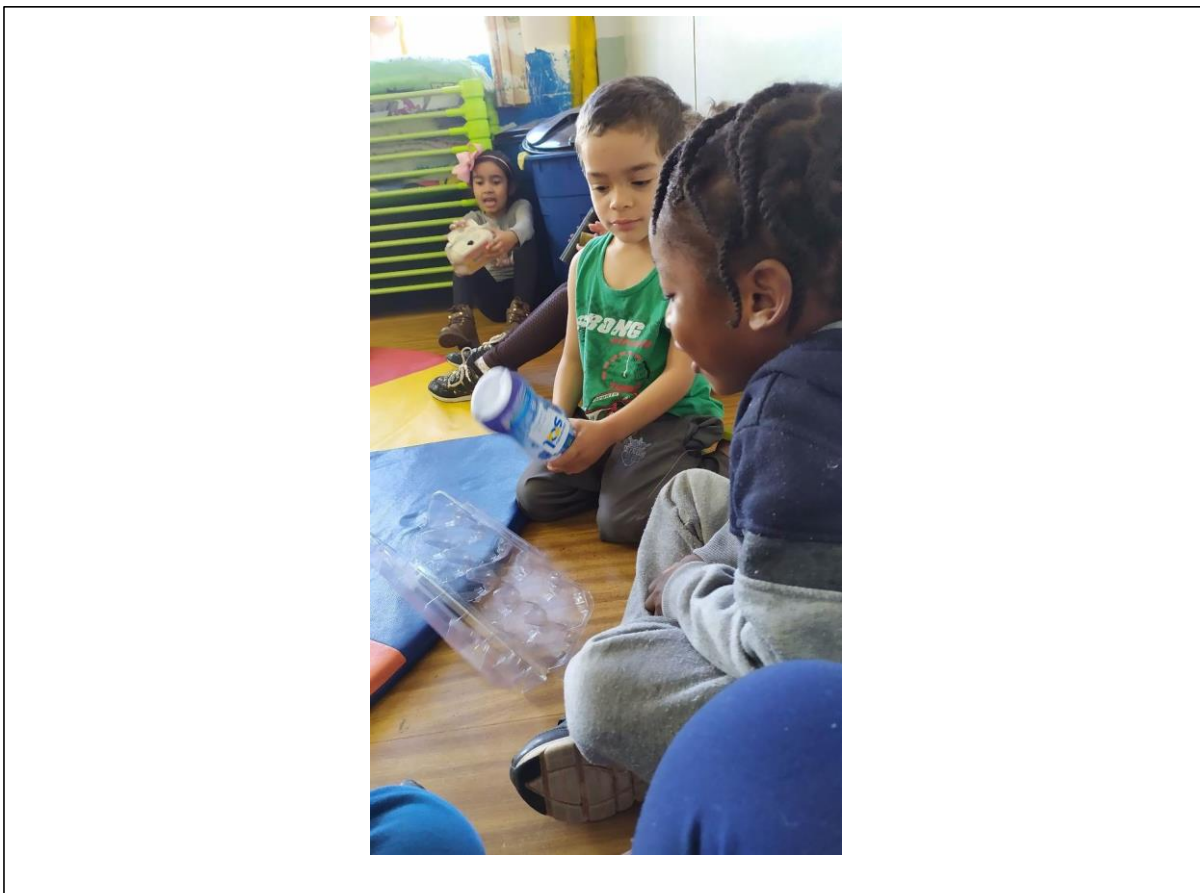


Fonte da autora

Na situação apresentada nas Figuras 12 e também na Figura 13, que apresento a seguir, a professora havia disponibilizado sucatas para que as crianças escolhessem aquela que quisessem explorar os sons. Aparentemente, materiais inanimados, que pareciam não ter potência sonora alguma. Mas as crianças deram vida a esses objetos, cada uma barulhando à sua maneira. Claudinei novamente destacou-se, pois viu potência em vários materiais, unindo a garrafa que pegara com os potes e as caixas de ovos escolhidas pelos colegas. Raspava, batia, amassava e dançava com a música que compunha naquele momento.



Figura 13 – Exploração das Potencialidades Sonoras das Sucatas 2



Fonte da autora

Esses momentos de exploração aconteciam ora individualmente, ora em grupos, e em todos eles foi possível observar as relações e constatações das crianças acerca de questões que se configuram nos Projetos Político-Pedagógicos como conteúdos relacionados à Educação Musical, como as qualidades do som: intensidade, timbre, altura. Assim ocorreu tanto na situação da exploração das potências sonoras das sucatas, quanto na situação da exploração de elemento do painel sonoro, que apresento a seguir, na nota do diário de itinerância.

*Ao brincarem no pátio, observei as crianças interessadas pelos painéis sonoros. Alguns começavam a exploração e os outros aproximavam-se, interagindo entre si. O Bernardo iniciou a exploração do ábaco (material geralmente utilizado para contagem). Juntava as esferas empurrando para cima, segurava alguns instantes e soltava, provocando um som. Logo a Ana Clara interessou-se e começou a explorar também. Foram fazendo suas explorações empurrando as “bolinhas” e deixando-as escorregarem, até que Ana Clara concluiu, a partir dos sons, que a carreira de bolinhas laranjas era mais forte. No outro painel, Laura segurou o cano articulado e o transformou em um microfone. Logo um dos colegas aproximou seu ouvido e ficou ali, sorrindo, na expectativa do que elaalaria ou cantaria (Nota do diário de itinerância, 08/10/19).*

Diante do relato, remeto-me a Britto (2013), que explica que a conduta infantil de exploração de sons segue uma trajetória do “impreciso” para o “preciso”, adquirindo a consciência do ponto de vista musical gradativamente. Dessa maneira, podem explorar os sons aleatoriamente, fazendo música de acordo com sua perspectiva e compreensão. A autora traz em sua escrita o exemplo de Felipe, um de seus alunos, que explorava um piano livremente. De acordo com o modo que Felipe explorou o piano, descrito pela autora, lembrei-me das conclusões de Ana Clara sobre as qualidades do som, conforme apresentei na nota do diário de itinerância de 08 de outubro de 2019.

Ele (Felipe) traduziu muito bem o que significava para ele, aos quatro anos, tocar piano ou, em outras palavras, fazer música. O piano era um grande bloco de sons que ele explorava qualitativamente: variava as alturas (do grave ao agudo), a intensidade, tocava sons sucessivos, depois simultâneos etc., exercitando gestos necessários e adequados à realização musical pelo piano, que ele já tivera a chance de observar. No entanto, Felipe não se preocupava em saber onde estava a nota dó e tampouco buscava reproduzir ou imitar estruturas sonoras conhecidas. Acima de tudo, ele criava sua própria música, reproduzindo gestos, experimentando, criando... (BRITO, 2013, p. 42).

Para Felipe, assim como para Ana Clara, pouco importavam as nomenclaturas corretas das qualidades do som, tampouco o sistema tonal. O que lhes interessava, sobretudo, era a criação de sua música a partir de sua exploração do objeto ou do instrumento. Pouco a pouco, é possível partir disso para ensinar sobre os conceitos, os conteúdos musicais e até mesmo a composição ou produção das músicas de maneira convencional. Mas é importante dizer que este não é o objetivo nem para o

professor de Educação Infantil, nem para a criança. O essencial, nessa idade, é viver essa música sem “vergonha de ser feliz”, como diz Gonzaguinha, sendo este eterno aprendiz, que ele traz, porém, sem a preocupação de ser.

Para chegar ao preciso da música, que Brito (2013) menciona, é imprescindível que se passe pelo impreciso. Que se conheça o instrumento, trazendo à tona outros conhecimentos tácitos, que a criança vai construindo quanto aos instrumentos musicais e o que conhece sobre a música. É barulhando que as crianças vão construindo esses conhecimentos. Como dito pela professora Daiane, isso faz parte do dia a dia das crianças. *“No cotidiano deles, explorando todos os objetos a gente percebe que eles vão descobrindo, batendo um nos outros (os objetos), construindo e ali vão criando sons. E eu acho que essas crianças já percebem a diferença... na entonação dos sons mais fortes, mais fracos, e alguns até já usam esses termos”*.

Diante dessa fala da professora, apresento o exemplo da exploração que Claudinei fez de um dos elementos do painel sonoro. A partir das referências que ele tinha sobre instrumentos de cordas, ele deu o nome de violeta para o material e tocou, produzindo um som, conforme apresentado na Figura 14.

Figura 14 – A violeta



Fonte da autora

O curioso na cena que apresento através da Figura 14 foi que, para Claudinei, aquele material era um objeto sonoro, porém, para a colega Ana Clara, não passava de um símbolo que ela dizia ser numérico, mas se referia à letra A de seu nome, dizendo “*É meu número*”. Nesse sentido, percebi que este processo do barulhar é singular e subjetivo de cada criança, partindo não somente de suas explorações em cada instante, mas unindo isso às suas referências anteriores. No QR Code a seguir, ilustro, com os sons, os movimentos e as falas, este momento que me referi, sobre o barulhar de Claudinei. No vídeo, dialogo com ele sobre aquilo que já havia me mostrado antes da câmera ser ligada.

QR Code 17 – Violeta



Fonte da autora

Claudinei sabia que aquele objeto não era um violão, mas tinha a referência do instrumento a partir de suas cordas. Então, nomeou o objeto de violeta, mesmo que temporariamente, pois, depois, ele se transformou em um foguete. Parecia que o som que obteve não havia lhe agradado e decidiu não persistir naquele barulhar.

Outro fato demarcado naquela cena apresentada no QR Code 17, e que, da mesma maneira, se mostra presente em outras situações, é a validação que a criança dá para sua música. Ao perguntar-lhe “*Tu sabes fazer música com isso?*” e a resposta de Claudinei ser um “*Sim*” com muita segurança, ele validou sua ação, demonstrando que ele sabia mesmo fazer música. Ele realmente sabia fazer a sua música, baseada em sua sensibilidade, em sua criatividade, em seu improviso, em suas brincadeiras.

Na infância as crianças são cativadas ininterruptamente a perceber, expressar e organizar as sonoridades do mundo, a partir de sua escuta sensível, afetiva e singularmente criativa que, brincando com sons, produz sentidos. (LINO, 2010, p. 82)

Assim, Claudinei deu sentido à sua brincadeira com a “Violeta”, a partir de sua escuta sensível, afetiva e criativa, embora o objeto sonoro não produzisse o som que buscava. O mesmo ocorria com qualquer material, mesmo que não parecesse

associado a algum instrumento como a “Violeta” com semelhanças de um violão devido às suas cordas. Caixas, potes e essencialmente o próprio corpo davam potência a esta música plural produzida por Claudinei e por todas as crianças do Jardim A. Assim, elas respondem à pergunta de Gonzaguinha, sobre o que é a vida, barulhando. Viver barulhando mostra a humanidade sensível, criativa, em movimento, entregue às sonoridades que resultam da própria vida.

Através desta vida no barulhar, foi possível compreender de que modos as crianças se apresentavam diante do ensino, nas situações de aprendizagem relacionadas à Educação Musical propostas pela professora. Elas davam suas respostas de modos muito plurais e subjetivos, embora todas o fizessem barulhando, pulsando, criando e vivendo aquilo que lhes era proporcionado através das aulas de Daiane. Assim, foi possível compreender que existem modos distintos de viver essa música das crianças, dando diferentes respostas a cada proposta, surgindo situações improváveis, inesperadas, imprevisíveis e inusitadas.

## 7 APRENDIZAGENS INUSITADAS: SOBRE AQUILO QUE A PROFESSORA NEM SONHAVA EM ENSINAR

### ***Canção para um contexto inusitado***

*Dia a dia na escola  
Sentindo a vida pulsar  
É um vai e vem vibrante  
Que ensina, mesmo sem saber*

*Barulhando o cotidiano  
Numa trilha original  
Muita inspiração presente  
Pra sonhar, sorrir e aprender*

*Num contexto inesperado,  
A pandemia se mostrou  
E, num silêncio diferente,  
A vida, de repente, quase se calou*

*A beleza de ensinar  
Está no encontro, na maneira de criar  
Está no jeito de acolher  
Que transforma alegria em poder*

*Escutando a gente entende  
A esperança no olhar  
Muita força e paciência  
Neste novo jeito de viver*

*Num contexto inusitado,  
O professor apaixonado feito de amor  
E, num momento diferente,  
A vida como sempre, se reinventou*

*QR Code 18 – Canção para um contexto inusitado**Fonte da autora*

Em cada um dos capítulos da escrita desta dissertação, eu apresentei o trecho da letra de uma música na epígrafe, que perpassou pelas reflexões ao longo de cada um deles, e a música completa através de QR Codes também nas epígrafes, para serem ouvidas e sentidas durante as leituras. No entanto, neste capítulo, optei por apresentar toda a letra de uma música, por ela representar o inusitado que pretendo refletir. Tal música, por si só, já é uma experiência inusitada para mim, pois enquanto refletia sobre a escrita deste capítulo, fui desafiada por minha orientadora Jacqueline a viver também a música deste capítulo, criando-a. Assim, da maneira como as crianças vivem as músicas em seu cotidiano e se constituem como músicos em seu “barulhar (LINO, 2008)”, também vivi a música da epígrafe, compondo uma “trilha original” (PETTER; RECKZIGEL, 2020).

O processo de composição dessa música ocorreu em parceria com um professor da área da música, reforçando, metaforicamente, esta ideia da potência da colaboração entre estes dois profissionais, o professor de Educação Infantil e o professor especializado, para a Educação Musical das crianças da Educação Infantil. Nesse sentido, a minha possível falta de técnica foi auxiliada pelo professor de música. Por outro lado, minha visão do todo da pesquisa pode ser comparada com o olhar sensível do professor de Educação Infantil em relação à criança nesta perspectiva holística.

Também é importante ressaltar que essa música, “Canção para um contexto inusitado”, foi inspirada na escrita deste capítulo, diferente dos demais, que originaram uma criação estética em cada uma das reflexões. Assim, a música da epígrafe reflete os inusitados no ensino, na pesquisa e no contexto do COVID-19 em que estamos vivendo mundialmente enquanto escrevo esta dissertação.

Assim, inicio as reflexões deste capítulo remetendo-me ao que é apresentado na canção, quanto ao ensino e à aprendizagem, que se trata de um “vai e vem vibrante que ensina mesmo sem saber (PETTER; RECKZIEGEL, 2020)”. A partir desse recorte, entendo esses processos como um diálogo que vai se constituindo um com o outro e um a partir do outro. Nesse sentido, a professora Daiane proporcionava situações de aprendizagem, tendo planejado, a partir de alguns objetivos de ensino, mas não havia como prever o que as crianças aprenderiam.

Logo, me reporto ao romance “Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres”, de Clarice Lispector (1998) que diz “Aprendo contigo, mas você pensa que aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar (LISPECTOR, 1998, p. 157)”. Diante dessa enigmática frase, que até parece um paradoxo em relação à origem da palavra ensinar, pude perceber o quão verdadeira ela é, na turma do Jardim A. As crianças da turma demonstravam que a professora ensinava a elas coisas que ela nem sonhava em ensiná-las. Não quero dizer com isso que as crianças não aprendiam aquilo que ela propunha ensinar. O que pretendo mostrar neste capítulo, é que o ensino não se limitava a seus objetivos. Ele superava a si mesmo, como as gavetas abertas para o aprendizado, mencionadas no capítulo 5.

Nessas gavetas abertas, ocorria o “vai e vem vibrante, que ensina mesmo sem saber” proposta por Petter e Reckziegel (2020) na epígrafe. Nesse sentido, qualquer relação com o outro, sejam pessoas ou coisas, tem o potencial de mobilizar o aprendizado, mesmo que não tenhamos consciência disso nesse processo (GALLO, 2012). Assim, as crianças mostravam suas aprendizagens a todo instante, fazendo relações com outras aprendizagens de outros momentos e que só se fizeram presentes a partir de uma fissura aberta em um momento de ensino de outras coisas. Diante disso, tudo aquilo que a professora Daiane ensinava às crianças, continuava sendo uma potência para a aprendizagem de acordo com seus objetivos. Mas abria outras possibilidades, outras ramificações, para relações com aprendizagens das crianças que ela nem sonhava em ensinar.



Dentre os momentos que estas aprendizagens inesperadas estavam presentes, extrapolando aquilo que era proposto pela professora de Educação Infantil, lembro um momento quando ela ensinou a música da bruxa:

*Anda de vassoura e tem um narigão  
É má e feiosa e mexe o caldeirão  
Que tem asas de morcego, patas de aranha  
Picadas de formigas e dentes de piranha  
É a bruxa! A A A A A  
É malvada! A A A A A  
E quer pegar a criançada.  
Mas a bruxa tem segredos  
Segredos?  
Grite com ela  
A A A A A A A A  
Que ela morre de medo!<sup>1</sup>  
(Nota do Diário de Itinerância 18/10/19)*

Por mais que o objetivo inicial de Daiane estivesse relacionado à ampliação do repertório das crianças, trazendo uma canção infantil folclórica, as crianças fizeram relações diversas e conduziram a outros caminhos e aprendizagens inusitadas, como no diálogo de Helena com Daiane em que a menina pergunta: “*Profe, o que a bruxa acha quando a gente grita com ela?*”, ao que a professora responde conforme dito na música, que ela tem medo. Helena faz diversas reflexões e com expressão de estranhamento, expressa: “*Que bruxa medrosa!*”, demonstrando as reflexões que estava fazendo acerca da letra da música, tentando entender os sentimentos da bruxa. Aquele momento me chamou a atenção e refleti sobre ele em meu diário de itinerância.

*Neste diálogo, pude perceber que as aprendizagens foram além da música em si e da fruição ou ampliação do repertório, que já não são poucas aprendizagens. A aluna Helena resgatou algumas aprendizagens de diversos momentos da vida para refletir espontaneamente sobre aquela música, se*

*perguntando talvez o que se passava pela cabeça da bruxa? Por que gritar com ela? A professora entrou no diálogo, validando sua reflexão (Nota do diário de itinerância, 18/10/19).*

Diante do exposto, através da nota do diário de itinerância apresentada, gostaria de salientar que, naquele instante, não havia como saber o que Helena estava aprendendo e quais eram, precisamente, suas reflexões disparadas a partir da música da bruxa. O que de fato aconteceu, representado por este diálogo que se distanciava do que a professora pretendia ensinar, foi uma aprendizagem inusitada, imprevista, como dito na epígrafe deste capítulo, algo que foi ensinado mesmo sem saber. Essa aprendizagem estava caracterizada a partir do diálogo e também da expressão reflexiva de Helena. O que será que passava por aquela cabeça?

Mesmo sem saber, a professora deu continuidade ao diálogo, validando seu pensamento, sua reflexão. Por mais que a professora Daiane tivesse seus objetivos, ela dava potência àquilo que era trazido pelas crianças, abrindo as “caixas da aprendizagem”, possibilitando relações inesperadas, conexões improváveis e aprendizagens inusitadas, únicas de cada criança. Nesse sentido, Gallo (2012) corrobora dizendo que o aprender acontece singularmente com cada um, mesmo sem poder planejá-lo.

Diante do exposto, para tentar ilustrar o que busco dizer, lembrei-me daquele momento em que a professora propôs uma exploração com pedaços de tecidos a partir da música “Lavando a roupa com sabão”<sup>34</sup>, descrita no capítulo 5. Os objetivos de ensino da professora estavam relacionados à sensibilidade das crianças em relação àquela música e à ampliação de repertório das mesmas. Dessa maneira, poderiam movimentar-se com seus pedaços de tecidos no ritmo da música, dramatizando-a. Depois, a professora solicitou que as crianças desenhassem em seus retalhos com giz de cera, decorando-os a partir daquilo que ouviram da música. Porém, conforme descrito a seguir em meu diário de itinerância, surgiram possibilidades de descobertas imprevistas.

---

<sup>34</sup> Schawan Benks.

*Fizeram outras descobertas, como a possibilidade de desenhar no tecido com giz e que aparecia o traço dos dois lados. Mostravam esta surpresa com a descoberta que faziam, além de explorarem a possibilidade em desenhar em uma superfície diferente, que era o tecido, exercitando a motricidade e o grafismo. Algumas crianças também dobravam os pedaços de tecido ao meio, ou em quatro partes, fazendo conexões com aprendizagens matemáticas, além do desenvolvimento motor. Outras ainda, observavam a leveza do material que voava com o vento do ventilador. Assim, a partir de uma situação com música, na qual ampliaram o repertório, também foram explorando inúmeras outras aprendizagens e descobertas de maneira transdisciplinar. (Nota do diário de itinerância, 27/09/19).*

Estando o ensino planejado, aberto às múltiplas relações possíveis, a professora não se restringiu aos objetivos relacionados à Educação Musical. Eles estavam entrelaçados a outros objetivos de ensino, que “abriam as gavetas” dos conteúdos tornando-os transdisciplinares. Esse fato foi importante para dar potência a uma amplitude de novas aprendizagens. Além disso, eram as respostas da professora de Educação Infantil, que conhecia as necessidades, os interesses, as potencialidades das crianças a partir do contato diário com os mesmos, que abriam ainda mais possibilidades, sem limitar o ensino e a aprendizagem das crianças.

Autores como Gallo (2012) e Larrosa (2018a) falam sobre o ensino e a aprendizagem relacionados à emissão de signos. Assim, ensinar tem a ver com emitir signos, sem ter controle em relação ao que será feito com o que foi emitido. A aprendizagem, por sua vez, está relacionada com a sensibilidade aos signos emitidos. Com os significados e com a maneira com que esses signos nos afetam. Então, por mais que possamos ter controle sobre o que desejamos ensinar, que é o signo emitido, a maneira singular, diferente, com que cada um se deixar tocar por aquele signo emitido, por aquele ensino pretendido, não há como controlar. É este vai e vem vibrante, pulsante em cada um de nós, que ensina mesmo sem saber (PETTER; RECKZIEGEL, 2020).

Quando pensamos na experiência sonora de crianças pequenas, aquilo que vai constituindo seus aprendizados, Delalande (2019) explica que é preciso compreender

que isso não ocorre de maneira previsível, por etapas. Não há como pensarmos que primeiro as crianças vão aprender o ritmo, depois a cantar, depois a sentir. Tudo acontece ao mesmo tempo, ou não. Não há como prever as aprendizagens que a criança terá a cada momento, diante de cada ação do professor ou situação de aprendizagem apresentada. Assim, em uma turma de crianças como o Jardim A, cada uma delas ia tornando-se sensível a alguns signos, a alguns significados que lhes faziam sentido e, dessa maneira, iam tendo aprendizagens plurais, que iam também se configurando em suas experiências.

Na turma do Jardim A, foi possível perceber essas experiências em diversos momentos. Faziam relações distintas entre os sons que ouviam, explorando o próprio corpo, sentindo a vida pulsar, mencionada na epígrafe deste capítulo. Em um dos momentos, a professora propôs às crianças ouvirem os sons ao seu redor. A professora disse: *“Vamos ouvir os sons lá de fora? O que vocês estão ouvindo? E os sons do nosso corpo? E se a gente bater palma com a mão em forma de concha? E se abirmos a mão? Não muda o som? E se a gente bater com o dedinho na mão?”* Nesse momento, foi possível perceber que Helena relacionou o som dos dedos de todas as crianças batendo na mão com o barulho de chuva. Então a professora propôs bater dois dedos na mão. Enzo deu a ideia de bater só na palma da mão. Desse modo, foram fazendo construções e realizando outras descobertas. Nesse sentido, algum tempo após a situação em que a professora propôs que as crianças percebessem os sons, observei uma criança com uma das mãos na orelha, muito atenta à sua pesquisa dos sons que o próprio corpo produzia. Ela veio até mim e disse-me que ouvia o barulho do mar ao tapar o ouvido, assim, foi imitada por outras duas crianças que sorriam e confirmavam sua hipótese. Nesta experiência sonora, que está representada na Figura 15 a seguir, estava presente não só a percepção daquele som que ela ouvia ao colocar a mão na orelha, mas também as relações com suas memórias de outros sons.

Figura 15 – O som do mar



Fonte da autora

Diante desta situação de pesquisa das crianças pelo próprio corpo, desejo sublinhar que, embora a Educação Musical possibilite tantas outras relações e aprendizagens e algumas dessas possibilidades são aqui apresentadas, elas devem ser colocadas em segundo plano. Nesse sentido, a música não deve estar na escola com o objetivo de facilitar essas outras aprendizagens, pois a própria música é repleta de conhecimentos musicais, que precisam ser explorados. Assim, Santos (2015) acrescenta a essa ideia dizendo que:

Música na escola precisa apostar na capacidade de sujeitos serem afetados por sonoridades [...] Ser afetado pela qualidade do sonoro é condição para ampliarmos as ideias de música e a capacidade de fazer experimentações e novas escutas (SANTOS, 2015, p. 51)

Assim, através das brincadeiras, as crianças eram afetadas pelas sonoridades, ampliando ainda as aprendizagens que a professora nem sonhava em ensiná-los. Nesse sentido, os jogos-musicais estavam sempre presentes no cotidiano dessa turma, tanto trazidos pela professora, quanto pelas crianças. Esses jogos mostravam-

se potentes a estas possibilidades inusitadas de ensino e de aprendizagem. Santos (2015) corrobora com essa ideia, explicando sobre os jogos musicais que, “como artefato pedagógico, vários jogos cantados, advindos da cultura popular, estão presentes no cotidiano infantil, com significados culturais diversos e como ferramentas no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança (SANTOS, 2015, p. 63)”.

Durante muitos momentos, observei a presença da brincadeira de pular corda no dia a dia das crianças do Jardim A. Uma brincadeira que aparentemente não se relaciona com a Educação Musical, mas que, segundo Sobreira (2015), se mostra potente especialmente para aprendizagens relacionadas aos conhecimentos musicais, como a aquisição do ritmo. Sendo cada brincadeira repleta de inspirações para sonhar, sorrir e aprender, como mencionado na canção desta epígrafe.

Foi possível observar que, desse modo, a professora dava abertura para que as crianças brincassem de pular corda tanto na sala de aula, quanto em outros espaços da escola, como o pátio ou na calçada da entrada da escola, e às vezes, ela organizava momentos específicos para este jogo musical.

Nas brincadeiras, as crianças aprendem aspectos musicais de ordens diversas, relativos às percepções de alturas, de ritmos, de estruturas formais, caráter, etc. [...] brincando, o sujeito social aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade auditiva e visual, valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita a imaginação, a criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recompõe suas emoções, sua necessidade de conhecer e reinventar-se e, assim, constrói seus conhecimentos, proporcionando o mesmo ao outro (SILVA, 2015, p. 146).

Em uma das tardes, a professora levou a turma para o pátio com brinquedos de praça, deixando-os livres para explorarem os espaços e os brinquedos. Enquanto isso, organizou um espaço para acompanhar a brincadeira de pular corda. Muitas crianças optaram em participar dessa brincadeira e este momento se mostrou riquíssimo em aprendizagens que, a partir de agora, passo a mencionar.

A primeira situação foi relacionada a uma das meninas, que estava tendo dificuldades para acompanhar o tempo da corda, e por conseguinte, o compasso da música que as crianças cantavam. Então, para auxiliá-la, a professora tentou traduzir esse ritmo em “um pulão e um pulinho, um pulão, um pulinho”. Ainda assim, pareceu difícil para a criança acompanhar o trilhar da corda. Então, a professora pegou nas

mãos da menina longe da corda. Cantavam e pulavam de mãos dadas: “*um alto, um baixo, um alto, um baixo*”, depois, acompanhavam a música cantada pelos colegas na brincadeira, seguindo esse compasso, ainda longe da corda. Naquele momento, o que a professora estava tentando fazer, era auxiliar a criança a sentir em seu próprio corpo os ritmos das músicas cantadas no compasso da corda, de maneira afetiva e lúdica, como é possível perceber no vídeo a seguir.

QR Code 19 – Um alto, um baixo



Fonte da autora

A segunda situação potente em aprendizagens inusitadas, que surgiu deste jogo musical, foi relacionada à pluralidade cultural que foi compartilhada entre as crianças. Tanto eu quanto a professora, observamos intrigadas a maneira como Estaile, uma criança imigrante haitiana, pulava corda. Além de seguir o ritmo da música no compasso da corda, ela girava o corpo a cada pulo. Diferente das outras crianças, conforme o vídeo a seguir.

QR Code 20 - Pulando corda girando



Fonte da autora

Tanto a professora quanto eu, nos entreolhávamos, curiosas pela maneira que ela pulava. Como apresentado no vídeo a seguir, Estaile explicou que havia aprendido a pular daquela maneira com seu avô, no Haiti. Esse talvez fosse o jeito que pulavam corda lá, diferente do que as crianças brasileiras. Foi um momento curioso, em que chamou a atenção das crianças e a nossa, dando ênfase à pluralidade cultural da

turma. Além disso, Estaile pedia para que se cantasse “*a música do coração*” enquanto fosse trilhada a corda. Por mais que ela dissesse que havia sido o avô que a ensinara, a diferença linguística nos faz crer que havia um processo de criação por parte de Estaile acontecendo naquele instante, já que ela começou a cantar em português e sua família havia imigrado do Haiti recentemente. Ilustro esta cena através do QR Code a seguir.

QR Code 21 – Quem te ensinou?



Fonte da autora

Silva (2015) nos ajuda a pensar acerca desta brincadeira de pular corda, quando explica que as brincadeira musicais valorizam as expressões infantis, para que as experiências das crianças possam representar avanços em suas aprendizagens. Assim, as experiências de Estaile possibilitaram novas criações e também, novas aprendizagens aos seus colegas, através de sua maneira singular de pular corda.

Em cada uma dessas situações e aprendizagens inusitadas, que surgiram da brincadeira de corda, a música estava presente na sensibilidade, na criação, na experiência de vivê-la com todo o corpo de maneira lúdica e criativa.

Nesse sentido, seguirei abordando, no próximo item, acerca desses inusitados que se mostraram presentes no cotidiano da turma e da professora, demonstrando o ensino nas ações educativas de Daiane diante do inesperado que as crianças traziam.

## **7.1 Quem comeu o pão na casa do João?**



Um dos momentos que me chamou muito a atenção, demonstrando como a professora conduzia os momentos inusitados com as crianças, foi quando elas solicitaram à professora que cantassem a música “Quem comeu o pão na casa do João”. Para que o leitor compreenda tal brincadeira musical, descrevo-a no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Brincadeira “Quem comeu o pão na casa do João”

A brincadeira “Quem comeu o pão na casa do João” é uma brincadeira folclórica que geralmente é brincada e cantada da seguinte maneira:

Os participantes cantam todos juntos a seguinte canção:

*:/Quem comeu o pão na casa do João?/:*

*Quem foi? Foi tu (diz-se o nome de um participante)?*

O participante cujo nome é citado deve responder:

*“Eu não!”*

Ao que todos respondem:

*“Quem foi então?”*

O participante citado diz o nome de outro participante e a brincadeira segue a partir deste, sendo finalizada quando todos os participantes foram mencionados.

Fonte: da autora

A turma cantou e brincou algumas vezes, e até então, eu estava familiarizada com aquela brincadeira musical, pois ela fazia parte da minha infância e de tantas outras pessoas, por se tratar de uma brincadeira musical folclórica. Esse tipo de jogo musical, segundo Santos (2015), cria um território de confronto e previsibilidade, regularidade, ao mesmo tempo de expectativa e imprevisibilidade, mas eminentemente de cunho estético para seus integrantes.

A brincadeira seguia previsível, embora houvesse a expectativa de quem seria o próximo a ser citado. Até que em um certo momento, surgiu uma situação inusitada.

Uma das crianças disse que sim, que ela havia comido o pão na casa do João. Fiquei surpresa, aguardando a reação da professora. Ela diria que a brincadeira não era assim? Chamaria a atenção? Ignoraria e continuaria a brincadeira da mesma maneira? Afinal, a vida inteira brinquei da mesma maneira com aquela música e nunca pensei em dizer que alguém teria mesmo comido o pão. Mas ela não fez nada disso. Sua reação foi acolher a resposta da criança, perguntando se o pão estava bom, se havia sobrado e se mais alguém havia comido o pão junto com ela. Assim, o ensino proposto pela professora estava no encontro e foi potencializado pela maneira de criar dela e das crianças, como expressado na canção da epígrafe.

Dessa maneira, a professora deu potência àquilo que a criança trouxe, transformando “a alegria em poder” (PETTER; RECKZIEGEL, 2020). Partiu do inusitado apresentado pela criança e acrescentou novas possibilidades, utilizando o momento para a criação de maneira lúdica, imaginando o que mais poderiam criar. De acordo com a professora, *“A gente vai adaptando. E essas coisas vão acontecendo no dia a dia. Então o improviso está sempre com nós. E essas brincadeiras, a música, ela proporciona isso. Ela potencializa isso. Ela deixa com que isso aconteça. Ela proporciona esses momentos pra que isso aconteça. Pra que a criação, a criança num todo consiga fazer parte dela e se envolver. Acho que isso é bem bacana. Ela deixa espaço pra que isso aconteça. Né? Algumas circunstâncias acabam, muitas vezes naquela mesma coisa regrada. E isso não, as brincadeiras podem ir mudando, elas (as crianças) podem ir se envolvendo, [...] e transformando. Uma história, um livro que eles conheçam, é muito mais difícil eles transformarem, mudarem o final, ou mudarem o início, mudarem o meio. E a música, a brincadeira musical, não. Eles conseguem transformar ela num todo”*.

Este olhar da professora de Educação Infantil ao inusitado, que se apresentava a todo instante nas brincadeiras das crianças e nas situações de aprendizagens propostas por ela, estava ligado ao seu olhar sensível, com a percepção de aprendizagens como as “gavetas abertas” e, especialmente, aos interesses de cada uma das crianças, suas necessidades e potencialidades, que diariamente ela ia tendo contato nos mais variados momentos da rotina escolar. Ela conhecia cada uma das crianças e podia partir delas mesmas para um ensino personalizado, individual, com diversidade e pluralidade, embora houvesse uma unidade, um coletivo da turma. Assim, Daiane disse que vai aprendendo a cada dia com cada criança. *“Dia a dia. E*

*vai pegando algo aqui, pegando algo ali, experiência de um ali, mais alguma coisa ali, vai criando, e vai fazendo, e vai construindo. Juntos!”*

Nesse sentido, o ensino também se torna inusitado a cada nova experiência, trazendo novos significados, talvez jamais imaginados ou sonhados, mas carregados de potência. Assim “o inesperado torna-se possível e se realiza; [...] saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável (MORIN, 2000, p. 92)”

Quanto à Educação Musical, é possível dizer que o inusitado se apresenta constantemente, gerando novas possibilidades de ensino em cada um deles. É a respeito desses inusitados que refletirei no próximo item.

## **7.2 O Inusitado como cotidiano na Educação Musical**

A canção da epígrafe provoca a pensar sobre “a beleza de ensinar”, dizendo que está no encontro, na maneira de criar e no jeito de acolher os inusitados que surgem. Essas reflexões são reforçadas a partir de Delalande (2019), que sugere que se provoque situações para as crianças e se espere o que elas farão. Nesse sentido, compreende-se que o inusitado precisa estar intrínseco na Educação Musical das crianças. Nessa idade, elas não precisam saber de música. Elas precisam é ser músicos, produzir a sua música, explorando os materiais sonoros guiados pela própria escuta, “barulhando o cotidiano (PETTER; RECKZIEGEL, 2020)”. É importante dizer que, quando me refiro às crianças como músicos, estou me referindo às crianças como produtores do “barulhar (LINO, 2008)”, que é a música das crianças. Assim, pude perceber, durante as observações, que o inusitado de fato se apresentava com frequência no cotidiano daquela turma e menciono isso na nota do meu diário de itinerância, que transcrevo a seguir.

*O que me chama a atenção é que, por mais que a professora proponha uma situação, ou uma maneira de explorar os materiais sonoros, as crianças dificilmente permanecem nessa única proposta. A todo instante eles buscam realizar outras coisas com aquilo que é proposto. Por exemplo, enquanto era para passar a mão no tecido, a Estale dobrava primeiro e depois passava a mão. Outra*

*situação que observei foi quando foram oferecidos os copos para a brincadeira do “Escravos de Jó”. As crianças batiam no chão, encontraram um ritmo e alcançaram uma harmonia em suas batidas, antes mesmo da professora apresentar sua proposta. A professora não interrompeu, deixou que fizessem aquilo. (Nota do Diário de Itinerância, 27/09/19).*

Estas diferentes situações em que as crianças traziam sua criação, seu inusitado, eram acolhidas e respondidas pela professora de duas maneiras que eram importantes para aquelas crianças. Uma delas era de perceber e dar espaço para que fizessem suas explorações, suas brincadeiras, e a outra era acolhendo este inesperado e partindo dele para potencializar as novas aprendizagens daquilo que ela nem sonhava em ensiná-los, como o “vai e vem vibrante” da canção de Petter e Reckziegel (2020).

É importante lembrar que as ações educativas são as ações de ensino da professora, que ocorrem nos mais variados momentos do cotidiano da escola, sendo elas planejadas, conforme o que apresentei no capítulo 5, ou sendo elas repensadas e reestruturadas a partir do que emerge das crianças ou de outros contextos que se impõem.

Diante do exposto sobre as possibilidades, destaco que, ao longo deste capítulo, pude apresentar e analisar as ações das crianças diante das ações educativas da professora. Mas também ficou evidente o contrário, que foram as ações educativas da professora diante das ações das crianças, contemplando dois dos meus objetivos iniciais, que eram o de conhecer as ações educativas de Educação Musical, que potencializam as experiências sonoras, desenvolvidas por uma professora de Educação Infantil e descrever como as crianças se manifestam em relação às ações educativas de Educação Musical desenvolvidas pela professora.

No entanto, a partir das reflexões tecidas, em que o inusitado está presente no cotidiano da professora investigada e da sua turma de crianças e, especialmente, no modo como ela acolhia este inusitado e, através de seu olhar sensível, transformava em um novo ensino, que gerava tantas novas aprendizagens às crianças, surge algo ainda mais inusitado. Junto a isso, minha curiosidade para compreender os modos como aquela professora acolheu esse inusitado do período da pandemia do COVID-

19, especialmente relacionada à Educação Musical. É sobre estas novas possibilidades que refletirei no item 7.3 Uma escrita inusitada.

### **7.3 Uma escrita inusitada**

O campo me mostrou muitas situações inusitadas, que foram potentes para a pesquisa, para que eu pudesse perceber os modos como a professora ia acolhendo estas situações inesperadas e potencializando a Educação Musical das crianças de sua turma. Mas, após as observações das ações da professora e das crianças, entrevistas com a professora, as vivências e experiências, que eu como pesquisadora tive com aquelas crianças e com Daiane, na escrita desta dissertação, uma experiência ainda mais inusitada possibilitou pensamentos e reflexões que talvez não teriam sido significativas em outras circunstâncias. Enquanto escrevo esta dissertação, o mundo vive o inusitado de uma pandemia, com um vírus de comportamento e tratamento desconhecidos, o COVID-19. Trata-se de um vírus altamente contagioso, e que, por não haver ainda um tratamento considerado eficaz, faz com que todos precisem agir para a prevenção. Desse modo, o slogan que se dissemina ao redor do mundo é: “Fique em casa”. Em pouco tempo, o vírus atingiu nosso país e nossa região e os governos tomaram a atitude de fechar as escolas por período indeterminado. Assim, “num contexto inesperado, a pandemia se mostrou e num silêncio diferente, a vida de repente, quase se calou (PETTER; RECKZIEGEL, 2020)”, aqueles sons na escola, o barulhar das crianças, a vida pulsando, em um instante, pareceu se calar.

A pandemia chegou resignificando a maneira como vivemos, como nos relacionamos, como pensamos, como criamos, como sentimos. A pandemia resignificou também os modos como se pesquisa, como se ensina e como se aprende. Esta pesquisa também tem agora, neste momento que a finalizo e estou fora do campo, um novo significado para mim e para aqueles com os quais ela conversa.

Diante de um momento de medo, de tensão, de cuidado, de esperança e de reinvenção, a incerteza do futuro da educação, especialmente do ensino das crianças pequenas, se fez presente na vida dos professores, das famílias, dos discursos dos

governantes e especialmente, das crianças. “O futuro chama-se incerteza (MORIN, 2000, p. 81)” Como será o ensino? Como as crianças aprenderão? Quando retornaremos às escolas? Será possível retornar às escolas? E, como retornaremos às escolas?

Mas, como a professora Daiane foi me ensinando ao longo desta pesquisa, o inusitado precisa ser acolhido e transformado, transformado em algo potente, mesmo que não seja nada daquilo que sonhamos, planejamos ou imaginamos. A partir de agora, conforme a professora, “*não se tratam mais de reencontros, mas de novos encontros*”. Encontros com as crianças, com o ensino, com as aprendizagens, consigo mesmo, de maneiras ainda não pensadas.

E assim, em meio a esse momento instável que nos desorganiza, é necessário se reorganizar, se transformar, pois “não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou metamorfose (MORIN, 2000, p. 82)”. Por isso, penso que seja valioso apresentar as minhas vivências<sup>35</sup>, como Pedagoga e professora de Educação Infantil, neste momento inusitado, com tudo o que aprendi nesta pesquisa, entrecruzando com um pouco das vivências inusitadas da professora Daiane, além das vivências que ela mesma me relatou acerca deste momento de pandemia, a partir de uma entrevista por videoconferência que realizei com a mesma, embora isso não estivesse planejado no projeto de pesquisa dessa dissertação, mas que me moveu a novas reflexões acerca da Educação Musical das crianças de 0 a 5 anos. Desse modo, juntando-nos uma à outra, observando as experiências uma da outra para estarmos presentes, mantendo a ligação das crianças com as escolas neste momento em que estamos vivendo (NÓVOA, 2020).

Coloco-me também como aquela professora *amateur*<sup>36</sup>, que Maschelein e Simons (2018) descrevem e é reforçada pela canção de Petter e Reckziegel (2020), que menciona “o professor apaixonado, feito de amor”. Como uma professora de Educação Infantil que tem amor pelas crianças e pelo que ensina. Dessa maneira,

---

<sup>35</sup> Atuo como Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação do município de Lajeado, com crianças da faixa etária de 2 e 3 anos.

<sup>36</sup> Mencionado no capítulo 4.

com o amor que eu sentia por isso tudo, a necessidade de manter o vínculo com as crianças da minha turma e continuar ensinando, mesmo que, à distância, acolhi este inusitado para desafiar as famílias dos meus alunos com diferentes situações de aprendizagem fundamentadas na ludicidade que propus através das redes sociais.<sup>37</sup> Foi um momento que aproveitei para dar potência à parceria entre escola e família nesse novo contexto, que era apresentado ao mundo. Uma maneira inusitada de ensinar. Desse modo, “a vida como sempre, se reinventou”, como mencionado na canção da epígrafe.

Com a compreensão de que a criança se desenvolve de maneira holística, as situações de aprendizagem que propus reforçavam isso. Além disso, considerei aquilo que vinha emergindo das crianças naquele período que estávamos no espaço da escola – eu com as crianças da minha turma.

Da mesma maneira, a professora Daiane também o fez. Reforçando, através das músicas, as memórias afetivas das crianças. Conforme ela relatou, durante a entrevista que realizei com ela por videoconferência<sup>38</sup>, seu objetivo tem sido de estar próxima às crianças, embora distantes, através das memórias que eles já haviam construído enquanto turma e daquelas que construiriam neste período e poderiam facilitar as relações no momento do retorno à escola, ou como ela mencionou, “este novo encontro”. Além disso, concordamos que deva haver uma prioridade em explorar as potencialidades desta situação de maneiras inusitadas também.

Diante disso, relato a primeira situação que eu propus durante a pandemia para as crianças da minha turma, que foi um momento de pesquisa de sons de objetos encontrados em casa, como panelas, potes, formas, sementes e pedras. O objetivo era pesquisar sons a partir da “paisagem sonora” (SCHAFER, 2011) experimentadas

---

<sup>37</sup> Após quase um mês desta experiência, a Rede Municipal de Educação do município de Lajeado, o qual faço parte do quadro de professores, tomou a decisão de que os professores deveriam organizar aulas programadas para enviar às crianças. A partir do retorno do registro das famílias, estas Aulas Programadas seriam validadas e contabilizadas como dias letivos.

<sup>38</sup> A entrevista por videoconferência ocorreu durante o período da pandemia e surgiu devido as curiosidades e às novas possibilidades que se criaram em relação ao ensino neste novo contexto. Devido ao isolamento social, necessário ao controle do COVID-19, a reunião precisou ocorrer com distanciamento.

nas conchas e no som da própria voz. O resultado dessas pesquisas também foi inusitado em relação ao dia a dia de uma turma de Educação Infantil. A família, a casa, a rotina, os outros materiais, a paisagem sonora de suas casas estavam implicados nestas pesquisas e serviam também como disparadores de novas aprendizagens. Quantos sons diferentes, quantas descobertas e quantas maneiras de explorar esses novos sons. Nesse sentido, este inusitado só ocorreu devido às circunstâncias apresentadas pela pandemia.

A pluralidade das respostas que eu recebia foi a potência disso tudo. Cada criança aprendia a partir de seu cenário, de suas especificidades, de seu “jeito de acolher (PETTER; RECKZIEGEL, 2020)” aquilo que era significativo a ela e sua família.

No entanto, o ser professor tem algo em si que supera o ensino daquilo que está descrito no currículo. Como trouxe Clarice Lispector (1998) no romance mencionado no capítulo anterior, que se aprende aquilo que nem sonhava ensinar, considero que a aprendizagem não se limita ao que o professor objetiva ensinar. O ensino a partir desta perspectiva holística que apresento ao longo desta pesquisa, e que é potencializado no modo como a Educação Musical das crianças acontece, é ilimitado na medida em que se torna um diálogo, este “vai e vem vibrante que ensina mesmo sem saber”, mencionado por Petter e Reckziegel (2020). O professor lança as condições para que a criança possa aprender aquilo que ele deseja ensinar, mas não há controle quanto ao que ela irá aprender, e disso, emergem muitas outras possibilidades de ensino e de aprendizagem que o olhar e a escuta sensível do professor poderá potencializar. Assim como a professora Daiane pontuou na entrevista por videoconferência, que *“Indiferente do que pode estar acontecendo uma coisa aqui, pode estar acontecendo uma coisa lá. E a gente consegue estar pescando tudo ao mesmo tempo e depois tentando voltar isso de uma forma e existe um retorno de novo e assim vai. Aquela coisa de vai e vem. E a gente vai construindo juntos”*.

Nesse sentido, a beleza do ensino está exatamente na acolhida e transformação da resposta da criança, assim como exposto na epígrafe deste capítulo. E, quando falo em resposta, não quero me referir à lógica behaviorista de estímulo e resposta. Me refiro aqui ao que emerge do que foi proporcionado. Oportunizo as condições, enquanto professora, para que as crianças aprendam o que



eu objetivo que elas aprendam. Mas não tenho controle do que mais elas podem fazer com tudo isso.

Este olhar sensível para o que emerge das manifestações das crianças, somente o professor é capaz de ter. Especialmente o professor de Educação Infantil, que amplia este olhar para o infinito de possibilidades que uma criança pode apresentar.

Para Daiane, neste momento inusitado, a maior dificuldade que vem enfrentando é justamente esse diálogo. Já que ela, assim como eu, lança as situações de aprendizagem através de grupos nas redes sociais e não sabe exatamente como essas situações de aprendizagem chegaram às crianças, quais foram as construções e criações que elas fizeram a partir do que foi lançado, e conforme Petter e Reckziegel (2020), a beleza de ensinar está justamente no encontro. Nesse sentido, parece ser difícil visualizar e partir do que o que emerge delas, pois, não há como lançar um olhar e uma escuta sensível para os recortes dos momentos, que são representados pelas fotografias ou vídeos enviados pelas famílias.

A partir de minhas vivências e também daquilo que é apresentado pela professora Daiane em sua entrevista durante a pandemia, acredito que mais do que enfatizar os conteúdos, nesse momento, emerge a necessidade de fortalecer os vínculos entre escola e família, resgatando as memórias afetivas e criando outras a partir de um novo contexto. Diante disso, a música se mostra como um elo que conecta estas memórias a partir da individualidade, mas também da pluralidade das experiências das crianças e que trazem potência ao ensino não presencial a partir de uma perspectiva holística.

As pesquisas por sons das paisagens sonoras de onde as crianças estavam, os diferentes modos de dançarem ou se expressarem através das músicas e sons sugeridos, alguma música nova sem a possibilidade de se espelhar em meus movimentos, vêm dando mais abertura para a criação, mas também, para ampliar o repertório sonoro e musical das crianças a partir da apresentação das imagens e vídeos que cada família enviava.

A partir do que foi relatado, concluo que este momento inusitado em que estamos vivendo pode ser muito potente para que se possibilitem vivências até então

impensadas, é a vida se reinventando, como assinalado na epígrafe deste capítulo. O período é preenchido por muitas incertezas, mas há uma certeza neste novo contexto que se estabeleceu, de que precisamos nos reinventar, utilizar aquilo que acreditamos para criar novas possibilidades, que, com certeza, nos trarão ainda mais inusitados. Assim, o surgimento do novo, da criação, surge pela incerteza, caso contrário, não haveria criação (MORIN, 2000). Diante disso, percebi nesta escrita, que o inusitado se apresenta na Educação Musical o tempo todo, como algo que produz as possibilidades necessárias para a criação, que é essencial na perspectiva de Educação Musical que abordo.

Enfim, foi possível perceber as fissuras, os desvios e os inusitados presentes tanto nas ações das crianças, quanto nas ações da professora de Educação Infantil, quanto nos contextos vividos e nas narrativas dessa professora. Assim, os inusitados que desequilibravam e desestabilizavam, foram transformados em algo bom a partir dos espaços de criação que se abriram. Nesse sentido, compreendi, nesta escrita, que não existe um modo único da professora de Educação Infantil potencializar as experiências sonoras das crianças, o qual eu buscava investigar. Existem modos plurais, inusitados e criativos de realizar uma Educação Musical que seja potente para as experiências sonoras dessas crianças, e cada leitor, assim como eu, pode se inspirar nas possibilidades criadas pela professora Daiane para criar os seus próprios inusitados na Educação Musical e criar, assim como Petter e Reckziegel (2020), “uma trilha original”.

## 8 ÚLTIMAS PALAVRAS: SOBRE INSPIRAÇÕES PARA O FUTURO

*Nada do que foi será  
De novo do jeito que já foi um dia  
Tudo passa, tudo sempre passará*

*A vida vem em ondas  
Como um mar  
Num indo e vindo infinito*

*Tudo que se vê não é  
Igual ao que a gente viu há um segundo  
Tudo muda o tempo todo no mundo*

*Não adianta fugir  
Nem mentir  
Pra si mesmo agora  
Há tanta vida lá fora  
Aqui dentro sempre  
Como uma onda no mar*

*(SANTOS, 1983)*

QR Code 22 – Como uma onda no mar



Fonte: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

“Como uma onda no mar”, tento finalizar esta dissertação, numa mistura de sentimentos entre a satisfação de um trabalho concluído e a vontade de pesquisar mais, “num indo e vindo infinito”. Assim, a primeira conclusão a que chego nessa finalização é de que há muito ainda por ser dito, por ser pensado, já que ao longo de toda esta dissertação falei sobre movimento, sobre vida, sobre música, sobre ensino

e criação, e, quando se fala nisso, é preciso que se compreenda que nada é igual, tudo se transforma o tempo todo. Como a canção desta última epígrafe nos apresenta “tudo muda o tempo todo no mundo”. Mas, para o sentido de ser de uma pesquisa, alguns caminhos ela precisa nos apontar, e mesmo que eles se transformem, servem de apoio para os novos caminhos que surgem.

Em todo o processo da pesquisa, tive poucas certezas e muita curiosidade para descobrir as ondas da vida. Esta vida que se mostra na beleza das coisas, na experiência e na criação, que transforma, que muda tudo o tempo todo no mundo, como na canção mencionada. Assim, também vivi esta dissertação, experienciando os momentos junto à turma, com as professoras e até longe desses espaços, como uma criança que olha o mundo com o olhar curioso e atento de quem olha tudo pela primeira vez. Afinal, mesmo que eu já conhecesse algumas possibilidades de situações de aprendizagem apresentadas nas aulas da professora Daiane, as vivenciei de maneira diferente, porque elas eram apresentadas de jeitos diferentes. Desse modo também, cada situação de aprendizagem apresentada era vivida de maneiras diferentes por cada uma das crianças e recriadas pela professora a partir desses diferentes modos de vivê-las, “num indo e vindo infinito”.

Neste “indo e vindo infinito” que foi se constituindo, pude perceber certas ondas que traziam algumas possibilidades e levavam outras embora, mas seguiam algumas características constantes em suas curvas e movimentos. Sobre essas características constantes que posso chegar a algumas conclusões quanto aos objetivos da pesquisa.

O primeiro objetivo era conhecer as ações educativas de Educação Musical, que potencializam as experiências sonoras, desenvolvidas por uma professora de Educação Infantil. Ao observar as aulas e as ações educativas da professora e também diante dos aportes teóricos em que fui me embasando, pude perceber que não há um jeito só de potencializar as experiências sonoras das crianças. Existem muitos modos que vão se desenhando a partir deste “indo e vindo infinito”. Isso porque, quando se fala em experiência, é necessário compreender que ela depende das subjetividades e singularidades de cada um, das maneiras como se colocam disponíveis e que são tocados diante daquilo que lhes é apresentado.

Percebi ainda que essas possibilidades também podem se ampliar através de um olhar sensível do professor de Educação Infantil, que olha para cada criança com suas individualidades, suas necessidades, seus interesses e potencialidades de uma maneira integral, que transcende os aspectos da Educação Musical ou de qualquer outra área do conhecimento.

A partir disso, também refleti sobre o papel do especialista na área da música nas escolas de Educação Infantil e concluí que tanto o professor de Educação Infantil quanto o Especialista têm seu valor e suas potencialidades na Educação Musical das crianças, no sentido de potencializar as experiências sonoras. Ambos mostram conhecimentos diferentes que podem se complementar ou contribuir de alguma maneira com o trabalho um do outro.

Nesse sentido, a formação continuada se mostrou necessária para que houvesse pesquisa, reflexão e criação por parte da professora de Educação Infantil, reforçando a ideia de mudança que a epígrafe deste capítulo apresenta. Uma mudança a partir de um movimento contínuo de estudo e criação da professora e especialmente a partir de sua reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação, provocando este movimento de “indo e vindo”.

Diante dessas reflexões, me remeto ao meu segundo objetivo que está relacionado com as crianças, sendo este o de descrever como as crianças se manifestam em relação às ações educativas de Educação Musical desenvolvidas pela professora. Ao descrever essas manifestações das crianças, pude perceber a pluralidade das respostas que emergiam delas em cada momento. Embora todas elas se manifestassem de algum modo diante das ações educativas da professora, cada uma tinha suas próprias vivências, que interferiam em suas experiências sonoras, relacionando novos conhecimentos, novos sentimentos, novas maneiras de sentir e fruir.

Nesse sentido, surgiram algumas situações inusitadas que, assim “como uma onda no mar”, transformavam as calmarias das expectativas a partir dos objetivos de ensino da professora e a levavam para outros cantos, descobrindo novas possibilidades para ensinar.

Mas estes inusitados não surgiram apenas das crianças e da professora, surgiram também das situações que foram se apresentando. Uma delas foi o

isolamento social imposto através da pandemia, que me mostrou ainda mais algo apresentado por Lulu Santos (1983) na canção: “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”. E, diante desse inusitado, surgiu uma certeza dentre tantas dúvidas. Assim, lembrei das falas de tantas professoras, que afirmam não saber trabalhar com a Educação Musical das crianças por não terem tido experiências sonoras suficientes para isso. No entanto, a situação do isolamento mencionada traz à tona, como uma onda avassaladora, uma nova configuração dos modos de fazer a educação no mundo todo. Assim, todos são obrigados a refletir, repensar e se reinventar, a partir de situações, com as quais, por serem ainda impensadas, não estávamos preparados e não tínhamos formação para atuar. Nesse sentido, foi possível estabelecer uma relação com os professores de Educação Infantil na Educação Musical. Por que não se reinventarem também? Será que realmente não sabem e não podem atuar na Educação Musical das crianças? Será que o inusitado da pandemia pode abrir possibilidades para outros modos de atuar na Educação Musical das crianças?

Diante desses questionamentos, minha pesquisa me mostrou que é sim possível que esses professores trabalhem com a Educação Musical das crianças, embora, de modos distintos, envolvendo um constante movimento de reflexão, de busca, de pesquisa e, especialmente, de fruição e de criação. Cito a fruição, pois ao longo da pesquisa, pude perceber a importância de sentir e viver a música por parte do professor, para apaixonar-se e encantar-se por ela. Assim, o amor pelo ensino, unido ao amor pelo que se ensina, atrai as crianças para as aulas.

Todas essas questões abordadas nestas considerações finais, parecem estar confirmadas também nas falas da professora, de modo a atingir o terceiro objetivo, de analisar as narrativas da professora a respeito de suas ações educativas que potencializam as experiências sonoras das crianças. Em suas falas, a professora mostrava interesse e encantamento em relação ao trabalho de Educação Musical de modo conectado à Pedagogia, fortalecendo o que mencionei em relação a esse amor e encantamento. Quanto mais ela se encantava pela Educação Musical, mais se interessava em criar possibilidades para potencializar as experiências sonoras dela e das crianças.

Ao buscar atingir o objetivo geral de **investigar as ações educativas desenvolvidas por uma professora de Educação Infantil para potencializar as**

**experiências sonoras das crianças da faixa etária de 0 a 5 anos**, a pesquisa me mostrou muitas possibilidades e esperança em uma Educação Musical humanizadora. Embora, como tudo na vida, há aspectos negativos e até divergentes, meu interesse nesta escrita foi de mostrar a potência, de aprender com exemplos e poder contribuir para que novas possibilidades sejam criadas pelos professores de Educação Infantil.

Diante do exposto, remeto-me às minhas aulas como professora de Educação Infantil para mencionar o quanto esta pesquisa inspirou-me para que também mudasse, “o tempo todo”, como mencionado por Lulu Santos, “indo e vindo” em minhas reflexões e em minhas experiências sonoras, assim, produzindo formas diferentes desta onda no mar em que se traduziu a Educação Musical no contexto da Educação Infantil, horas mais suave, horas mais revolta, mas sempre viva, sempre bela.

Finalizo com a sensação de que muito ainda precisaria dizer, muito ainda precisaria pesquisar. No entanto, se nada mais houvesse a ser dito, pensado, lido e pesquisado, nada eu teria aprendido com esta pesquisa, que abre caminho para novas ondas.

## REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/agosto de 2010.

AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. **Batuca bebê: A educação do gesto musical.** 2017.150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2017.

ANTUNES, Arnaldo; TATIT, Paulo. Intérprete: Palavra Cantada. **Criança não trabalha.** In: Canções Curiosas, 1998. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lgDOXkKSobM>> Acesso em: 14 de junho de 2019.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Tradução de Dora Flaksman, 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Especificidades da ação pedagógica com bebês.** 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>> Acesso em: 8 de junho de 2019.

BARBOUR, Roselaine. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Almedina, 2011.

BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete.** 2ª ed. Moderna, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura.** Tradução ROUANET, Sérgio Paulo. 8ª ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.



BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59** de 11 de novembro de 2009. In: Planalto. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm) > Acesso em: 14 de julho de 2019.

BRASIL. **Lei 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente**. In: Planalto. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) > Acesso em: 14 de julho de 2019.

BRASIL. **Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. In: Planalto. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) > Acesso em: 14 de julho de 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.769** de 18 de agosto de 2008. In: Planalto. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm) > Acesso em: 14 de julho de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. **A música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003, 7ª reimpressão, 2013.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado Música: escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BOURSCHEID, Clarice de Campos. **Experiência estética e poética com música e educação de bebês na creche**. Anais do SEFiM. Porto Alegre, v. 02, nº 2, 2016.

CAMARGO, Luciano de Freitas. **A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais**. Revista da ABEM, v. 26, n. 40, pág. 54-74, janeiro a julho de 2018.

CORREA, Aruna Noal. Para além dos acalantos: A proposta pedagógico-musical com bebês. CANCIN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Brasília, 2016.

DELALANDE, François. **Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além**. Tradução: Tamya Moreira. ORFEU, v.2, n.2, dez. de 2017.

DELALANDE, François. Entrevista concedida à ALARCON, Alessandra Citra; BRITO, Teca Alencar de. **François Delalande: a pedagogia do despertar musical**. Revista Literartes, nº 10. 2019.

EOnline. **Brincando de Música – Entrevista com o grupo Triii.** Disponível em: <[https://www.sescsp.org.br/online/artigo/8959\\_BRINCANDO+DE+MUSICA+ENTREVI+STA+COM+O+GRUPO+TRIII](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/8959_BRINCANDO+DE+MUSICA+ENTREVI+STA+COM+O+GRUPO+TRIII)> acessado em 03 de maio de 2020.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Educação Musical Escolar.** Salto Para o Futuro, ano XXI, Boletim 8, jun. 2011. MEC.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Educação musical e legislação educacional.** Salto Para o Futuro, ano XXI, Boletim 8, jun. 2011. MEC.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In.: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola.** 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GALLO, Sílvio. **As múltiplas dimensões do aprender.** Anais do Congresso de Educação Básica, 2012.

GALLO, Sílvio. **Filosofias da diferença e da educação: poder, aprender e infância.** Comunicação Oral. UFRGS, Porto Alegre: de 20 a 23 de maio de 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formações de grupo e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 30. Set./dez. de 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37. Jan./abr de 2008.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada.** 6ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

GONZAGUINHA. **O que é o que é?** 1982. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tHLdWLdAyP8>> Acesso em 29 de maio de 2020.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos.** *Revista Diálogo*, Curitiba: v. 16 n. 49, p. 705-726, julho a setembro de 2016

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética: a relação quase esquecida.** Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

HORN, Daiane. **A prática reflexiva de uma professora e a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas.** 2017. 125fl. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Univates. Lajeado, novembro de 2017.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan. /abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** 6ª ed. rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.** Tradução Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2018b.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também! In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. **Cor, som e movimento.** 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 59-92.

LINO, Dulcimarta Lemos. **BARULHAR: a escuta sensível da música nas culturas da infância.** 2008. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Abracadabra: o encontro de bebês e crianças pequenas com a música.** Revista Eventos Pedagógicos. V. 6, nº 3. 16ª ed. p. 116-131. Ago a out. de 2015.

LINO, Dulcimarta Lemos; DORNELLES, Gabriel do Nascimento. **Eu sabo porque sabo: a poética da improvisação na educação musical.** Revista da Abem, v. 27, n. 42, p. 163-180, jan./jun. 2019.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o Livro dos prazeres.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Tradução de Cristina Antunes. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Antônio Nóvoa: a educação em tempos de pandemia**. 06 de abril de 2020. Disponível em: <<https://porvir.org/acontece/transmissao-online-com-o-professor-portugues-antonio-novoa/>>. Acesso em 02 de junho de 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e arte: Sentidos e práticas possíveis**. 2011. Acervo digital UNESP. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>>. Acesso em 04 de junho de 2019.

PALAVRA CANTADA. **Junte um daqui com um de lá**. 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=DowXzARuJfU>>. Acesso em 28 de maio de 2020.

PALAVRA Cantada. **Quem Somos?** Disponível em <<http://palavracantada.com.br/quem-somos/>> acessado em 03 de maio de 2020.

PARIZZI, Maria Betânia. **Educação Musical Infantil: fundamentos e prática**. In.: SESC, Departamento Nacional. Música na escola: caminhos e possibilidades para a educação básica. Rio de Janeiro, 2015.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In.: MATIERO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

PERALES, José Luis; Turma do Balão Mágico. **O que cantam as crianças**. 1986. In: YouTube. Vídeo (4 min 17 s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=4VGx\\_\\_V3tW0](https://www.youtube.com/watch?v=4VGx__V3tW0)>. Acesso em 14 de julho de 2019.

PERES, Sandra; TATIT, Paulo; TATIT, Luiz. **Junte um daqui com um de lá**. Palavra Cantada. DVD Brincadeiras Musicais 3D, 2011.

PETTER, Ricardo Eusebio; RECKZIEGEL, Jordana. **Canção para um contexto inusitado**. Lajeado, 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Diversidade musical e ensino de música**. Salto Para o Futuro, ano XXI, Boletim 8, jun. 2011. MEC.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Lulu. **Como uma onda no mar**. Álbum Como uma onda, 1983. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6-KxW6NkXGg>. Acesso em 28 de maio de 2020.

SANTOS, Regina Marcia Simão. **Música na escola: a produção contínua de jogos**. In.: SESC, Departamento Nacional. Música na escola: caminhos e possibilidades para a educação básica. Rio de Janeiro, 2015.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2ª ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma de educação infantil**. 2015, 147 f (Mestrado em Ensino) Univates. Lajeado, junho de 2015.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005.

SEIXAS, Raul. **Caminhos**. Rio de Janeiro, Estúdios CBD, 1975. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2C9Y-HpzYUw>> Acesso em 24 de março de 2019.

SEVERINO, Natália Búrigo. **Educação Musical humanizadora e formação docente: uma pesquisa com licenciandos em música**. Anais do XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Natal, 5 a 9 de outubro de 2015.

SHAUAN Benks. In.: **Música e Movimento**. Disponível em: <<http://www.musicaemovimento.com.br/profissionais/81-profissionais/126-shauan-benks>> acessado em 03 de maio de 2020.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos**. 2011. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, fevereiro de 2011.

SILVA, Maria Edivângela. **Jogos cantados e cultura popular: perspectivas do desenvolvimento da aprendizagem**. In.: SESC, Departamento Nacional. Música na escola: caminhos e possibilidades para a educação básica. Rio de Janeiro, 2015.

SOBREIRA, Sílvia. **Mas eu não sei cantar**. In.: SESC, Departamento Nacional. Música na escola: caminhos e possibilidades para a educação básica. Rio de Janeiro, 2015.

In.: SESC, Departamento Nacional. Música na escola: caminhos e possibilidades para a educação básica. Rio de Janeiro, 2015.

SULZBACH, Liliana. **A invenção da infância**. Documentário, 26 min., Rio Grande do Sul, Brasil, 2000. In.: <https://www.youtube.com/watch?v=c0L82N1C7AQ> acesso em 13/02/2020.

TATIT, Paulo; TATI, Zé. **Uma estória**. Palavra Cantada. Canções de brincar, 1996. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=J\\_iz8FXxnPo](https://www.youtube.com/watch?v=J_iz8FXxnPo)>. Acesso em 29 de maio de 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERCILLO, Jorge Luiz Santana. **Vida é arte**. Jorge Vercillo, Vida é arte, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=huk5T2JhHS0>>. Acesso em 29 de maio de 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Informado para a Escola

### Termo de Consentimento Informado para o(a) Diretor(a) da Escola

Eu, Marciane Eidelenwein, representante legal da Escola Municipal de Educação Infantil Raio de Sol, autorizo a realização da Pesquisa intitulada "O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO MUSICAL: Possibilidades de Ensino para potencializar as experiências sonoras das crianças da Educação Infantil", sob a responsabilidade de Jordana Reckziegel e orientação da professora Dra. Jacqueline Silva da Silva, nas dependências da escola.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá fazer uso de observações, de análise de documentos escolares, de filmagens e registros fotográficos do cotidiano desta escola. Os dados que serão gerados terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas de identificação nominal dessa instituição, de seus profissionais, bem como das crianças das turmas observadas. Sei que o estudo poderá fazer uso de observações e filmagens do cotidiano escolar, conversas com as crianças e adultos, podendo ocorrer gravações de áudio e entrevistas previamente combinadas e consentidas, durante o desenvolvimento da pesquisa.

A participação da instituição é feita por ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para a escola.

Fui esclarecido(a) que será feita a identificação nominal dos participantes da pesquisa no trabalho final, com a finalidade de atribuir a autoria das falas, imagens e produções.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso, autorizo a divulgação das imagens, da análise de documentos escolares e das entrevistas geradas na escola para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado/RS, 05 de agosto de 2019.

Nome do(a) Diretor(a): Marciane Eidelenwein

Assinatura do(a) Diretor(a): Marciane Eidelenwein

Assinatura do responsável pela pesquisa: Jordana Reckziegel



## APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Informado para os Professores da Escola

### Termo de Consentimento Informado para os Professores das Escolas

Eu, Daiame Holmenschlag, aceito participar da Pesquisa intitulada "O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO MUSICAL: Possibilidades de Ensino para potencializar as experiências sonoras das crianças da Educação Infantil", sob a responsabilidade de Jordana Reckziegel e orientação da professora Dra. Jacqueline Silva da Silva.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá fazer uso de observações, de análise de documentos escolares, de filmagens e registros fotográficos do cotidiano escolar e de conversas com crianças e adultos, podendo ocorrer gravações de áudio, e entrevista previamente combinada e consentida. Os dados que serão gerados terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas necessárias. Minha participação é feita por ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

Fui esclarecido(a) que será feita minha identificação nominal no trabalho final, com a finalidade de atribuir a autoria das falas, imagens e produções.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, e a utilização dos materiais coletados, como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografias, gravações de áudio e observações realizadas dentro e fora da sala de aula, poderão ser necessárias. Por isso, autorizo o uso da minha imagem e a divulgação dos dados gerados para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado/RS, 06 de Agosto de 2019.

Nome do(a) professor(a): Daiame Holmenschlag

Assinatura do(a) professor(a): Daiame Holmenschlag

Assinatura do responsável pela pesquisa: Jordana Reckziegel

### **APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Informado aos Responsáveis pelas Crianças**

#### **Termo de Consentimento Informado aos Responsáveis pelas Crianças**

Eu \_\_\_\_\_, aceito que meu/minha filho(a) \_\_\_\_\_, participe da pesquisa intitulada “O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO MUSICAL: Possibilidades de Ensino para potencializar as experiências sonoras das crianças da Educação Infantil”<sup>39</sup>, sob a responsabilidade de Jordana Reckziegel e orientação da professora Dra. Jacqueline Silva da Silva.

Fui esclarecido(a) que a pesquisa poderá se utilizar de observações, de falas da criança, de gravações de áudio, de filmagens e de fotografias realizadas das situações do cotidiano escolar. As filmagens e fotografias que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas necessárias.

Estou ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, uma vez que a participação de meu/minha filho(a) é um ato voluntário. Houve a garantia de que esse tipo de pesquisa não compromete ou prejudica em nada o seu desenvolvimento. Destaco que a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.

Como essa pesquisa pode contribuir no campo educacional, autorizo a divulgação das falas, das filmagens, das imagens fotográficas dos áudios e das observações realizadas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado/RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável legal pela criança: \_\_\_\_\_

Assinatura da responsável pela pesquisa: \_\_\_\_\_

---

<sup>39</sup> Por orientação da banca de qualificação, mudou-se o nome desta pesquisa.

## APÊNDICE 4 – Roteiro da Entrevistas com as professoras

### 1ª ENTREVISTA

- Toda criança brinca com sons e explora as materialidades sonoras. Você observa essas ações nas crianças? Como isso acontece?
- De que maneiras você atua para dar potência a essas explorações sonoras, contribuindo para a organização dos sons, transformando-os na música das crianças?
- Em sua trajetória pessoal e profissional, é possível perceber algumas experiências sonoras que a instigaram ou motivaram a compartilhar ou criar possibilidades para as experiências sonoras das crianças da sua turma?
- O nosso mundo é recheado de sons, ruídos, silêncios que, ao serem organizados, se transformam em músicas. Essas músicas são diferentes nas diferentes culturas, espaços e tempos, compondo cardápios musicais bastante amplos e diversos. Quais são os cardápios musicais que tem apresentado às crianças ou que emergem das mesmas?
- Como você costuma planejar ou organizar suas ações educativas em que a música está presente?

### 2ª ENTREVISTA

- Cada um dos encontros contigo e com a turma, é contada uma história. Uma história que se liga a outras histórias e originam outras tantas. Então, conte um pouco da tua história, em especial a que te levou à docência na Educação Infantil.
- Ontem foi realizada uma brincadeira musical a partir de uma história contada pela professora do Jardim B. Era a amarelinha africana, certo? Como vocês pensaram e planejaram essa brincadeira?
- Como tu disseste na primeira entrevista e conforme o que observei nos últimos dias, o projeto que tens desenvolvido com a turma envolve brincadeiras e músicas, envolvendo diversos conteúdos importantes para a turma. Como estes conteúdos

vieram à tona? A partir do que percebeste de necessidade da turma, ou há uma listagem de conteúdos a ser seguida pela faixa etária?

- A partir do que tens observado, quais são os conteúdos relacionados à música e às experiências sonoras tu percebes que têm pulsado na turma e que sejam relevantes para serem trabalhados?

### **3ª ENTREVISTA**

- Há alguns dias, foi realizada uma oficina de Educação Musical para os monitores da Rede Municipal. Esta oficina foi ministrada por ti e mais algumas colegas professores. Gostaria que tu contasses como foi esse momento.

- Tu fizeste uma brincadeira no refeitório da escola onde eles precisavam fazer silêncio. Esta ideia me fez lembrar de algo importante: a música é composta por sons, ruídos e silêncios organizados. De que outras maneiras tu pensas ser possível trabalhar com os silêncios?

- Este último mês em que estive acompanhando a turma, coincidiu com o período em que estás colocando em prática o projeto sobre as brincadeiras e as músicas. O que tu tens observado de diferente nesse período, tanto em relação à turma quanto à tua ação docente?

### **4ª ENTREVISTA**

- Você me contou que entrou na profissão de professora, saiu e retornou? Quero saber mais sobre este período. Quando você ingressou? Porque saiu? O que fez nesse período? Quanto tempo ficou afastada?

- Percebi, em toda a pesquisa, que a sua formação inicial no Curso Normal e depois ao longo da Pedagogia talvez não tenha trazido a potência da Educação Musical. Vi muito da formação continuada no dia a dia de vocês na escola. As trocas entre vocês. Você gostaria de falar um pouco desta formação que acontecia no dia a dia?

- Estamos vivendo um momento inusitado de isolamento social devido à pandemia. Como o município está se organizando para continuar com o ensino das crianças da Educação Infantil?

- O que você pensa sobre esta nova maneira de ensinar, se tratando das questões da Educação Musical. Como ela pode estar presente nessa nova maneira de ensinar?

## **APÊNDICE 5 - Roteiro das observações das ações das crianças e das aulas da professora.**

### **Roteiro das observações:**

- Organização do espaço, a presença ou ausência de cantinhos, disposição de móveis, brinquedos e outros materiais.
- Organização do tempo, elementos da rotina, momentos de alimentação, de higiene e demais momentos que compõem o dia a dia das crianças.
- As ações educativas da professora: Como o ato intencional potencializa as experiências sonoras das crianças?
- Experiências Sonoras das Crianças: As maneiras como as crianças brincam e exploram os objetos, criando a sua música e suas manifestações a partir das ações educativas da professora.
- Experiências Sonoras dos professores: observar os vestígios das experiências sonoras individuais vivenciadas pela professora e relatadas nas entrevistas. Como estes vestígios são evidenciados ou não em suas aulas?
- O planejamento das aulas: A partir de quais aspectos a professora planeja as situações de aprendizagem relacionadas à Educação Musical?
- Cardápio Sonoro Escolar: quais são os sons e músicas apresentados às crianças?
- Fatos, falas e jogos emergidos durante a observação.